



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN ESCRITURA Y ALFABETIZACIÓN

**PRODUCIR TEXTOS EN LOS INICIOS DE LA ESCOLARIDAD: LA  
PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES, DICTADOS A UN ADULTO Y  
ESCRITOS, EN SALA DE 5 Y PRIMER GRADO. COMPARACIÓN ENTRE  
ENFOQUES PEDAGÓGICOS DIFERENTES.**

**Tesis de Maestría**

**Gabriela Zuccalá.**

**Directora de Tesis**

**Dra Ana Sandbank**

**Abril, 2015**

# ÍNDICE

## CAPÍTULO I

Introducción..... 3

## CAPÍTULO II

Marco teórico y antecedentes de investigación..... 6

## CAPITULO III

Diseño

metodologico.....27

## CAPITULO IV

Resultados .....56

## CAPÍTULO V

Conclusiones .....100

BIBLIOGRAFIA.....115

ANEXOS.....122

## **CAPÍTULO I**

### **INTRODUCCIÓN**

---

Esta tesis se propone indagar las características de los textos producidos por niños que se encuentran culminando sala de 5 en el nivel inicial y primer grado de escolaridad primaria.

El objetivo central es estudiar de que manera resuelven tareas de producción de textos en tres modalidades (oral, dictada a un adulto y escrita) niños de ambos niveles de escolaridad que han participado de prácticas de enseñanza orientadas en enfoques pedagógicos diferentes y contrastantes.

La mitad de los niños entrevistados realizó su escolarización participando de propuestas de enseñanza en las que el contacto con distintos materiales escritos (incluido libros) es frecuente. En la interacción con estos materiales aprenden el sistema alfabético de escritura. Se diseñan situaciones donde los niños deben leer y escribir por sí mismos, poniendo en juego sus conocimientos sobre la escritura y sobre los géneros de circulación social, aunque aún no lean y escriban de manera convencional. En el transcurso de estas situaciones la docente interviene de diversas maneras para favorecer el aprendizaje. De aquí en adelante, se denominará a estas prácticas de enseñanza de enfoque pedagógico constructivista.

La otra mitad de los niños de este estudio, en cambio, participó de prácticas de enseñanza que a partir de aquí se denominará de enfoque pedagógico formal. Se ha denominado así a aquellas prácticas centradas en la adquisición del sistema de escritura en las que predominan situaciones de copia y descifrado. En este tipo de enfoque la enseñanza es graduada y secuenciada en la presentación de letras y en la escritura de palabras y oraciones. Se considera que los textos son aún inaccesibles para los niños de esta edad y que para abordarlos es requisito previo el dominar el sistema de escritura. El aprendizaje del sistema de escritura por parte de los niños requiere en este enfoque actividades de codificación y decodificación. Subyace a ellas una concepción de la escritura como transcripción de la oralidad.

El interés de este estudio radica en aportar a los estudios comparativos referidos a los conocimientos sobre la lengua escrita que poseen los niños al finalizar sala de 5 y primer grado, y poner en relación los saberes construidos por los niños con el tipo de propuestas de enseñanza de la que han participado.

El tema de investigación fue seleccionado en tanto el aprendizaje de la escritura de textos posee una importancia central en los primeros años de la escolaridad primaria y es determinante en la trayectoria escolar de los niños.

La tarea propuesta a los niños para la producción de textos encuentra su anclaje en prácticas muy consolidadas por la tradición educativa, aunque con diferentes propósitos y modalidades de acuerdo a los enfoques pedagógicos. Se trata de componer textos de diferente modalidad a partir de una secuencia de imágenes, en este caso, de una historieta.

Los resultados de este trabajo podrían aportar a la discusión en torno al valor de la interacción con los textos desde los inicios de la escolaridad. La presente tesis pretende generar datos empíricos que permitan dar cuenta de las posibilidades de los niños en el abordaje de la producción de textos. Se busca aportar a la discusión acerca de la inclusión de los textos en las tareas de escritura en la alfabetización inicial: ¿Hay razones para posponer el encuentro de los niños con la producción de textos o por el contrario, es pertinente y necesario generar ese encuentro de la manera más temprana posible? La importancia de indagar las características de los textos producidos por los niños, es obtener resultados que permitan mostrar que los niños de 5 a 7 años pueden enfrentar tareas de producción de textos orales, dictados y escritos, con un grado de complejidad y extensión muchas veces desestimado. Los resultados de este trabajo pueden contribuir al debate acerca de los enfoques sobre la enseñanza de la lengua escrita revalorizando aquellos que proponen un encuentro temprano, elaborado y complejo con los textos de circulación social

La presente tesis fue formulada como parte de un proyecto más amplio. El mismo dio origen a esta tesis y a las de Diana Grunfeld, Cinthia Kuperman y Claudia Petrone. Cada una de ellas estudia desde diferentes aspectos la cuestión de la evaluación de los conocimientos sobre lengua escrita que poseen los niños al finalizar sala de 5 y primer

grado. La definición del objeto de estudio, el diseño de las tareas de investigación, la selección de la población y la recolección y transcripción de datos fueron tareas compartidas por las cuatro tesis, dirigidas por la Dra. Emilia Ferreriro y Co-dirigido por la Magister Claudia Molinari.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN**

---

En este capítulo se hará referencia en primer lugar al enfoque teórico general en que sustenta este trabajo, así como al concepto de narrativa con el que se desenvuelve el mismo. Luego, se desarrollarán algunas consideraciones sobre el desarrollo narrativo infantil y su relación con el contexto educativo. Por último se hará referencia a investigaciones que permiten conocer las características de las narraciones infantiles en los ejes abordados en esta tesis: longitud, organización y contenido

#### **2.1 Algunos aspectos del enfoque constructivista y la construcción de la escritura.**

La presente tesis se sustenta en el enfoque constructivista interaccionista.

Desde esta perspectiva, se concibe que el sujeto realiza una actividad constructiva, aprende en la interacción con los objetos y la realidad. En tanto sujeto que aprende, el niño trata de comprender el mundo que lo rodea, formulando teorías tentativas (Ferreiro, 1986, 1991,1997). En esa interacción el sujeto pone en juego esquemas de asimilación que le permiten otorgar sentido a aquello con lo cual interactúa. La actividad asimiladora del sujeto es el mecanismo fundamental para la adquisición de conocimiento. Esta actividad implica también la transformación del objeto en función de los esquemas previos del sujeto. (Ferreiro, 1986, 1991,1997).

Entre el sujeto y el objeto existe una distancia: el niño interpreta la realidad, no la copia ni la “capta” de manera directa. Esta interpretación surge de una interacción permanente a partir de la cual el niño reconstruye el objeto formulando teorías acerca del mismo. Esos sistemas de ideas o teorías se enriquecen y amplían por reorganizaciones sucesivas de los esquemas asimiladores (Ferreiro, 1997) en las cuales juegan un rol muy importante los problemas y conflictos con los que el sujeto se encuentra, las resistencias que ofrece el objeto de conocimiento.

Desde la perspectiva constructivista lo real existe fuera del niño pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo (Ferreiro, 1994, 1997).

En este marco explicativo, el error no es concebido solo como falta de conocimiento. Por el contrario, algunos errores en las respuestas de los niños permiten entender la lógica de sus sistemas de ideas, lo cual lleva a hablar de los errores constructivos como respuestas infantiles que sin ser correctas son el cimiento sobre las que se construyen logros posteriores (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Estas conceptualizaciones básicas sobre el modo de relación que se establece entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento se inscriben en los desarrollos de la psicología genética de Jean Piaget. Las ideas piagetianas son tomadas como un marco de referencia en tanto teoría general de los procesos de adquisición del conocimiento. Los desarrollos de Emilia Ferreiro aportan y enriquecen a esta teoría probando su validez al planteando nuevas hipótesis y observables al indagar los procesos de construcción de conocimiento del niño que aprende la escritura. En este contexto el niño es concebido como un sujeto que piensa, que reconstruye el objeto escritura formulándose ideas sobre el mismo antes de ingresar en la enseñanza formal (Ferreiro, 2001).

## **2.2 La concepción del objeto de conocimiento: La relación oralidad-escritura**

En cuanto a la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje, estudios lingüísticos y antropológicos recientes permiten discutir la concepción de la escritura como transcripción de la oralidad y complejizan las relaciones entre oralidad y escritura.

Ciertos indicadores propios de la escritura que no tienen que ver con los principios alfabéticos aportan evidencia que permite re-conceptualizar este objeto. Los espacios entre palabras, la marca de mayúscula, la puntuación, no están codificando aspectos de la oralidad, sino que pueden entenderse como intentos de la escritura de estabilizar el sentido. En esta línea de análisis se plantea que la escritura es irreductible a un “código” (Benveniste, 2002). En cambio, constituye un sistema de representación del lenguaje que surge de un proceso de construcción histórico y colectivo (Ferreiro, 1997, 2001).

Diversos autores que en las últimas décadas han recuperado el lugar de la escritura y su especificidad (Benveniste, 1998, 2002; Olson 1998, Ferreiro 1997, 1999, 2002), dejada de lado explícitamente por la lingüística del siglo XX.

La escritura, como sistema de representación, selecciona sólo algunos aspectos de la oralidad a ser representados y excluye otros. Los elementos y relaciones a ser representados no están determinados previamente; esta selección surge del proceso histórico antes mencionado. La escritura es entonces un sistema con elementos, relaciones y leyes propias que no surgen como un simple reflejo o espejo de la oralidad.

A su vez, es importante considerar que diversos autores sustentan la idea de que la escritura permite una mayor reflexión sobre el lenguaje, constituyendo “un modelo de análisis” de la oralidad (Olson; 1998) en tanto cambiamos las maneras de decir cuando nos apropiamos de la escritura.

### **2.3 Los niños y la escritura**

Desde la perspectiva constructivista no se mira al sujeto individualmente. Por el contrario, el lugar de lo social en la reconstrucción del sistema de escritura ocupa un lugar esencial en doble sentido: al ser considerada la escritura en si misma un producto histórico con un modo particular de existencia en el contexto socio-cultural, y al ser considerado el sujeto que aprende como un sujeto que aprende en interacción.

Los niños aprenden el sistema de escritura, pero además, e incluso antes de entender su condición alfabética, construyen conocimiento también sobre la lengua escrita y se acercan de maneras diferentes a la cultura letrada. Como participantes de una cultura en la que circulan diversos materiales escritos, construyen desde edades tempranas conocimiento sobre elementos y características propias de la oralidad y de la lengua escrita, e incluso muestran poseer saberes sobre los textos en general e incluso sobre géneros textuales.

Para llegar a esa construcción los niños interactúan con un otro que oficia como “interpretante” en el proceso de reconstrucción que realiza el sujeto (Ferreiro 1996, 1999, 2001).



Los interpretantes con los que el niño tiene vínculo en sus relaciones sociales le permiten comenzar a descubrir las relaciones al principio opacas entre las marcas gráficas y el lenguaje. Esta tríada “mágica” de intérprete, niño y marcas gráficas (Ferreiro, 1996; 2001) está en el inicio del vínculo entre el niño y el sistema de escritura, entre el niño y la lengua escrita, entre el niño y la cultura letrada.

Estudios señeros se han ocupado de analizar en particular el sistema de escritura como construcción infantil.

Sabemos que los niños producen escrituras mucho antes de hacerlo convencionalmente, es decir, de haber comprendido las características del sistema alfabético, y que la construcción de este sistema supone un complejo proceso de conceptualización. Numerosas investigaciones (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacios, 1979, 1982; Ferreiro, 1991, 1997;) explicaron las ideas originales que los niños construyen sobre este objeto cultural.

En este proceso se describen tres grandes períodos. El primero de ellos corresponde a la construcción de la distinción entre el modo de representación icónico y no icónico, el segundo a la construcción de formas de diferenciación de las escrituras (control de las variaciones en los ejes cuantitativo y cualitativo). Finalmente llegan a establecer que existe una correspondencia entre la cantidad de letras con las que se va a escribir una palabra y la cantidad de partes reconocidas en la emisión oral. Este descubrimiento marca el inicio del tercer período, es decir, el de la fonetización de la escritura (niveles silábico, silábico-alfabético y alfabético) (Ferreiro, 1997).

A partir de una conceptualización alfabética inicial, los niños deben resolver nuevos problemas, por ejemplo, problemas ortográficos y los que plantea la segmentación de la escritura en palabras gráficas. Ferreiro y Teberosky (1979) han investigado los desafíos que plantean “los blancos entre palabras” en niños que intentan interpretar textos sin haber construido aún el concepto de palabra, y cuando todavía no conciben que todas las palabras que decimos estén escritas. Hemos hecho referencia a tales investigaciones sobre interpretación de textos, a efectos de destacar la dificultad infantil de comprender que todos los elementos gramaticales están escritos, y la dificultad conceptual que entraña poner en correspondencia término a término el orden de emisión oral con el orden de las palabras escritas. Cuando los niños comprenden la alfabeticidad del sistema,

los intentos por segmentar una escritura que hasta el momento ha sido continua, dan cuenta de la complejidad de este problema.

## **2.4 Concepto de narrativa**

La historia muestra que la capacidad de narrar se ha encontrado en todos los pueblos, atravesando tiempos y culturas muy diferentes. Se la considera una forma básica y constante de expresión humana que puede desarrollarse a través de diferentes vehículos de expresión: sistemas simbólicos visuales, gestuales, el lenguaje articulado o la combinación de ambos (Hazel, 2007; Reyes Trigos, 2003;)

Así lo explicita Barthes:

“Innumerables son los relatos existentes. Hay, en primer lugar, una variedad prodigiosa de géneros, ellos mismos distribuidos entre sustancias diferentes como si toda materia le fuera buena al hombre para confiarle sus relatos: el relato puede ser soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas estas sustancias; está presente en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado (piénsese en la Santa Úrsula de Carpaccio), el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación. Además, en estas formas casi infinitas, el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad.”  
(Barthes, 1977, pág. 65)

Esta presencia de la narración justifica que sea de interés de diferentes disciplinas, y que se hayan propuesto distintos marcos teóricos para definirla, encontrando rasgos que permitan caracterizarla. Este estudio se concentra en el contenido y en los aspectos lingüísticos de una narración desde una perspectiva evolutiva.

Los estudios de Labov y Waletzky (1997) se han centrado en el análisis de las narrativas orales, en tanto ambos investigadores consideran que es necesario partir del análisis de

las estructuras más simples en sus funciones originales para luego comprender las narrativas escritas, consideradas mucho más complejas.

A partir del análisis de narrativas orales de experiencia personal, Labov y Waletzky aportaron elementos para definir qué es una narrativa, cuáles son sus funciones y de qué manera están estructuradas. La narrativa es definida por estos investigadores como una manera de recapitular la experiencia pasada en una secuencia verbal que respeta la secuencia de sucesos vividos. (Labov y Waletzky, 1972). Esta característica de describir acontecimientos sucesivos aparece como esencial en diferentes enfoques (Reyes Trigos, 2003). Sin embargo, la función de referir sucesos pasados, no agota la comprensión de lo que es una narrativa. Labov, (Labov y Waletzky, 1997) distinguió entre dos funciones de las mismas: la referencial y la evaluación

La función referencial de la narrativa permite dar cuenta de los hechos narrados y su secuencia temporal, remite a la forma de organizar la información y el orden temporal de los eventos. Pero hay en el acto de narrar más que eso: requiere decidir cuándo unos hechos merecen contados, cómo convocar el interés del potencial destinatario de esa narración, qué eventos se consideran centrales y cuáles no, etc. Son elecciones que el narrador debe hacer, así como establecer las conexiones causales entre los hechos, expresar las perspectivas propias y de quienes participaron en los sucesos narrados. Todo ello forma parte de la función evaluativa. A través de ella se transmite el sentido de la historia, y se refieren las motivaciones tanto de los protagonistas como del narrador.

La vinculación entre ambas funciones, la manera en que están interrelacionadas, da forma a la estructura de la narrativa (Jiménez Van Der Biest, 2006).

Respecto a la estructura de la narración, Labov y Waletzky (1997) y Labov (1972) distinguieron dos tipos de relatos. Por un lado, las denominadas narrativas mínimas: aquellas compuestas por al menos dos cláusulas narrativas conectadas por una juntura temporal; y los relatos o narrativas completas que presentan componentes estructurales esenciales: resumen, orientación, complicación, evaluación, resolución y coda.

El resumen es una cláusula inicial, formulada como una proposición general que sintetiza o informa sobre la secuencia de acciones de la narración.

En la orientación, se ofrece información contextual sobre los hechos narrados: el tiempo y el lugar en que ocurren, la identidad de los participantes y su comportamiento inicial.

La evaluación es definida como “parte de la narrativa que da cuenta de la actitud del narrador al otorgar desde su punto de vista mayor importancia relativa de algunas unidades narrativas (Lavob y Waletsky, 1997). La evaluación puede estar presente en cualquiera de los componentes estructurales: tanto concentrada en una parte como localizada de la narración como en diferentes fragmentos que el narrador utiliza para aportar interés a la historia contada (Guerrero, 2011).

La complicación está compuesta por los eventos que constituyen el clima del relato. Finalmente, la resolución da cuenta de cómo terminó el relato, de su desenlace.

La coda, que algunos autores asimilan a la moraleja (Guerrero, 2011) es definida por Labov (1997) como una cláusula final que devuelve la narrativa a la hora del hablar, dando señales al destinatario de la narración de que la misma ha concluido.

Esta organización es aceptada como canónica para las narrativas en las culturas occidentales (Berman, 2008) y ha sido tomada como punto de referencia en investigaciones tanto sobre narraciones orales como escritas desde una perspectiva evolutiva.

## **2.5 Las características de las narrativas infantiles**

Las narraciones producidas por los niños fueron analizadas en relación a su longitud, organización y contenido. Se presentarán antecedentes de investigación sobre dichos aspectos en ese orden.

### **2.5.1 Investigaciones sobre la longitud de las narraciones infantiles**

Muchos estudios refirieron a la longitud de los textos tomando como medida la llamada Longitud Media de Emisión (LME) que consiste en el promedio de palabras utilizadas en una narración, se trata centralmente de una medida de datos orales. El estudio de Auza,

Benavides y Chávez Luján (2013) ha analizado narraciones orales producidas por niños de entre 4 y 7 años de edad que cursan preescolar y primeros años de primaria. Obtuvo datos que mostraron como resultado que la Longitud Media de Emisión aumenta de acuerdo a los grupos de edad y concluyen que los niños incluyen cada vez más palabras, más información descriptiva y mayor complejidad gramatical a medida que aumenta la edad.

Otros estudios midieron la longitud de los textos ya no de acuerdo a la cantidad de palabras sino a la cantidad de cláusulas (Hess- Olgún, 2013) Esta investigación se centró en indagar el uso que los niños hacían de diversos conectores discursivos e las narraciones. En los datos dicho trabajo La longitud del texto parecía influenciar los tipos de conectores más que la edad y la modalidad. En la presente tesis se utilizará el criterio de cantidad de cláusulas para medir la longitud de los textos orales, dictados y escritos, como un modo general de evaluar los textos evolutivamente.

Si bien la longitud es un aspecto a tomar en cuenta, los estudios evolutivos muestran que existen cambios importantes en la organización de los textos narrativos.

### **2.5.2 Investigaciones sobre el conocimiento de los niños sobre los textos y la relación oralidad-escritura**

Los niños, como participantes de una cultura en la que circulan diversos materiales escritos, construyen de manera temprana conocimientos acerca de los textos en general y de los textos narrativos en particular. Según Pontecorvo:

“[...] aun cuando esos niños no lean ni escriban en términos convencionales, pueden ser bastante expertos en el manejo de textos.[...] es más, con frecuencia, los preescolares producen textos interesantes, originales y verdaderamente literarios”. (Pontecorvo, 2002 , pág.134)

Algunas investigaciones han reportado datos relevantes acerca de la capacidad infantil para establecer diferenciaciones tempranas entre géneros en tareas de escritura. El estudio realizado por Tolchinsky y Sandbank,(1990) con niños israelíes de entre 5 y 7 años, analizó la manera en que procedían los niños frente a la tarea de producir textos,

centralmente, cómo los organizaban sintácticamente. Los textos que fueron analizados respondían a la solicitud de dos tipos de tareas: primero los niños debían re-escribir el cuento tradicional “Hansel y Gretel”, y luego, describir la casa de la bruja de dicho cuento. Las autoras sostienen que los niños poseen conocimiento sobre las diferencias entre los géneros solicitados, aun cuando los niños no escriban de manera convencional:

“Considerando la organización sintáctica y el tipo de verbos usados podemos afirmar que narraciones y descripciones aparecen claramente diferenciadas en las primeras fases de adquisición de la escritura, aún antes de haber dominado el principio alfabético. (Tolchinsky-Sandbank, 1990)

En niños de edad escolar -6 y 7 años- Teberosky (1991) aportó datos importantes en el mismo sentido. Solicitó a los niños la re-escritura de un cuento y la re-escritura de una noticia. El análisis de dichas producciones textuales reveló que gran parte de los niños escribían respetando las características del género, así como del tópico propuesto, y que podían imitar en sus escrituras los rasgos sintácticos de modo, tiempo y persona.

También se ha encontrado que los niños pueden establecer tempranamente diferenciaciones entre la producción oral y la escrita. Algunas investigaciones, que han propuesto a los niños escribir narraciones han hallado en las producciones infantiles, acercamientos a la apropiación de estructuras y convenciones propias de la escritura que no tienen correlato directo de la oralidad. Se trata de estudios que han indagado –por ejemplo- el conocimiento de los niños sobre los géneros textuales, la segmentación gráfica de los textos, el uso de la puntuación. En todos ellos surgen datos que informan cómo desde edades tempranas los niños establecen al escribir textos marcas propias de la escritura, revelando intentos de establecer diferencias entre lengua escrita y lengua hablada.

La investigación comparativa realizada por Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo (1996) sostiene que las producciones escritas de los niños no pueden ser interpretadas como mera transcripción de lo oral. Las investigadoras trabajaron con textos escritos por niños italianos, brasileños, mexicanos y uruguayos, de clases media y baja, con diferentes oportunidades de acceso o contacto con la lengua escrita fuera del ámbito escolar. La producción solicitada a los niños consistía en una reescritura de un cuento tradicional conocido en todos los países de referencia: Caperucita Roja.

En el análisis de las producciones encontraron espacios privilegiados desde los cuales observar la relación entre lo oral y lo escrito en las conceptualizaciones infantiles, el lugar de la puntuación y el de las repeticiones en la organización y construcción textual.

Respecto a la puntuación, las autoras sostienen que

“la puntuación es parte de lo que se escribe, no de lo que se dice. Son marcas silenciosas que guían la interpretación [...]. Parte del interés del estudio de la puntuación –tema marginal en apariencia pero central en el análisis de la textualidad- nos parece residir en lo siguiente: la puntuación es quizás el lugar más emblemático para observar cómo lo que se escribe se diferencia de la narrativa oral para convertirse en texto escrito (Ferreiro-Pontecorvo, 1996, pág.159).

La presencia de puntuación en los textos infantiles, aun cuando no se adecúe a las expectativas adultas y a la concepción normativa convencional, muestra una intención de diferenciar los textos escritos de la oralidad (Ferreiro, 1996)

Respecto a las repeticiones que surgen en los textos infantiles, Ferreiro y Ribeiro Moreira (1996) reportan que la concentración de las repeticiones sucede en pasajes de la escritura donde predomina el discurso directo. Interpretan esta concentración como un indicador de que los niños intentan diferenciar lenguaje oral de lenguaje escrito:

[...] no hay aquí un reflejo especular de los recursos de la oralidad, de los cuales el niños deberían dificultosamente desprenderse para acceder a “lo escrito”. Por el contrario, lo que observamos es una clara idea de “lo escrito” como diferente de “lo oral”, particularmente en esos espacios donde la oralidad podría deslizarse fácilmente (Ferreiro-Ribeiro Moreira, 1996, pág.197).

También el problema de la segmentación de la escritura en palabras gráficas ha sido estudiado por Ferreiro y Pontecorvo (1996) en la investigación comparativa entre lenguas que hemos mencionado (italiano, español y portugués). En el análisis de las producciones reportaron tanto segmentaciones convencionales como no convencionales en la escritura infantil. Sobre estas últimas, describieron casos muy claros de hiposegmentaciones e hiper-segmentaciones (presentes de manera exclusiva o combinada).

En todas las lenguas predominaba una tendencia a la hipo-segmentación. Los datos del corpus mostraron que en los textos escritos en español la hipo-segmentación aparecía cuando se escribían palabras de pocas letras. Con alta frecuencia, por ejemplo, los niños tendían a unir la preposición “a” a la palabra que le antecede o le sigue (por ejemplo, “ala” por “a la”), o a unir los pronombres clíticos al verbo (por ejemplo, “sele” por “se le”, “ledijo” por “le dijo”). Reportaron también que tanto en español como en italiano los niños tendían a juntar palabras cuando la última letra de una de ellas coincidía con la primera de la siguiente (“sencontró” por “se encontró”, por ejemplo).

El corpus analizado permitió observar también que las hiper-segmentaciones, aunque menos frecuentes, se registraban en torno a estas mismas secuencias, lo que permitió constatar *“que la duda segmental se concentra en esa zona de problemas”* (Ferreiro-Pontecorvo, 1996, pág 70).

Otro aspecto de las escrituras infantiles que surge como necesario de ser considerado al trabajar con los textos como unidad de análisis, es el uso que los niños hacen de la puntuación. Investigaciones realizadas al respecto señalaron algunas características centrales (Ferreiro, 1991,1996).

- La puntuación en los textos infantiles es posterior a las escrituras alfabéticas. Antes de ello, aparecen marcas gráficas - en ocasiones similares a signos de puntuación convencionales- utilizados con otras funciones tales como separar palabras o fines de líneas.
- La puntuación en los textos infantiles progresa desde los límites externos del texto hacia el interior. Es decir, inicialmente los niños señalan el inicio y término de su escritura, acudiendo tanto a formas convencionales (mayúscula al inicio, punto final) como a otras marcas no convencionales. El progreso hacia el uso de puntuación interna al texto es complejo y lento.
- Cuando la puntuación interna es utilizada, tiende a concentrarse en torno a los fragmentos de discurso directo.
- Otros espacios donde los niños usan con frecuencia la puntuación son en las narraciones, para delimitar episodios dentro de ellas, o al escribir listas de elementos de la misma categoría.



### 2.5.3 Investigaciones sobre la organización de las narraciones infantiles

Estudios que se han centrado en la organización de las narraciones infantiles y mostraron que los niños de edad preescolar organizan sus narraciones en secuencias simples inconexas, dejando afuera algunos de los sucesos fundamentales y omitiendo relaciones causales y temporales. Así, las narraciones de los más pequeños consisten en secuencias de acciones aisladas. Las relaciones temporales y causales que permiten darle al texto una coherencia y estructura global aparecen explícitamente en los textos de los niños después del inicio de la escolaridad primaria. (Barriga 2002; Berman 1996, 2003, 2008; Hess 2010; Romero Contreras 1999; Veneziano 2009a)

La manera en que los niños logran dar cuenta en sus producciones de las relaciones de temporalidad y causalidad entre los sucesos para hacer comprensible la historia que se les solicita narrar es un interrogante que ha sido estudiado por diversos estudios previos. Algunos analizaron como los niños logran establecer con claridad estas relaciones a través del uso de los nexos o conectores discursivos (Bocaz, 1989; Kernan, 1977; Peterson McCabe, 1987). Peterson y Mc Cabe estudiaron el uso del nexo “y” en sus diferentes funciones. Han encontrado que los niños de edades diversas usan el nexo y mayormente para expresar temporalidad, y aunque en menor medida, también para expresar causalidad. Por su parte Bocaz (1989) investigó el uso de marcadores de simultaneidad en narraciones orales producidas por niños de 3, 5, 7,9 y 11 años a partir del libro "Frog, where are you?" (Mercer Mayer, 1969). Encontró que entre los niños de tres años el marcador “cuando” es el que aparece con mayor frecuencia. A partir de los siete años los niños usan también el marcador “mientras”, y recién a partir de los once años recurren aunque con poca frecuencia al “entre/en tanto”. En cambio, otros marcadores como “al mismo tiempo”, “en ese momento”, fueron escasamente usados en todas las edades.

Romero Contreras y Gómez Martínez (2013) realizaron un estudio preliminar, solicitando narraciones orales a 20 niños de entre 3 y 12 años. Encontraron que en todas las edades comprendidas en su estudio los niños utilizan los nexos copulativos,

especialmente “y”; para unir oraciones. Sin abandonar este uso, a medida que aumenta la edad se diversifica el uso de conectores incorpora nexos ilativos, adversativos y adverbiales.

En resumen, estudios acerca de la organización de los textos narrativos permitieron ver conexiones entre la organización del texto narrativo y los conectores seleccionados para expresarla desde el punto de vista lingüístico. Sin embargo, narrar involucra tomar decisiones acerca de la información que debería contener el relato, la elección de las formas lingüísticas adecuadas para contarlo y el propósito comunicativo con que se lo elabora.

#### **2.5.4 Investigaciones sobre el contenido de las narrativas infantiles**

Labov y Waletzky, (1997) diferenciaron entre dos planos del contenido a partir de su función en el texto: la función referencial y la función evaluativa. Mientras la primera expresa información acerca del contenido de lo narrado, la segunda incorpora una interpretación y posicionamiento del narrador ante los hechos que relata.

Estudios evolutivos mostraron que los niños al construir sus narrativas hacen foco primero en el qué, luego en el cómo y finalmente en el para qué (Hess, 2010). Esto se vincula con que primero construyen la función referencial y luego la expresiva o evaluativa (Hess 2010, Contreras Gómez 2013). Esta última se construye más tardíamente, mostrándose los primeros indicios hacia los ocho años, dato respaldado por diversos estudios (Berman 2008; Hess, 2010; Romero-Contreras, 1999; Schick y Melzi, 2010, Veneziano 2009,b).

Los estudios sobre la capacidad de los niños de incluir en sus narraciones la función evaluativa han analizado numerosos aspectos considerados indicadores de la presencia de evaluación: el habla reportada, la referencia a sentimientos, puntos de vista, intenciones y estados epistémicos de los personajes, la inclusión de comentarios personales que reflejan una interpretación propia de lo que ocurre en el relato.

Shiro (2003,2007) estudió las habilidades que los niños de habla española desarrollan para usar lenguaje evaluativo en sus narrativas personales y de ficción. Las

investigaciones mostraron que la edad y también el estatus socio-económico influyen sobre el uso de recursos evaluativos, y que ambos aspectos poseen mayor influencia al momento de usarlos en las historias ficticias que en las narrativas de experiencia personal.

En estudios que tomaron relatos no personales, se observó que los niños más pequeños refieren a las emociones de los personajes en forma directa, y con la edad crece la capacidad de incluir evaluaciones personales donde el narrador asume una postura ante el hecho, enfatizando algunas emociones y presentándolas desde una perspectiva más personal. Se ha encontrado que en las narraciones de niños de entre 9 y 10 años las referencias a los estados internos de los personajes son mucho más frecuentes que entre las narraciones de los niños de tres a ocho años, y que recién hacia los ocho años la voz del narrador se vuelve más presente. Hay coincidencia entonces en que la presencia de evaluaciones es mayor con la edad. Esto se concluye incluso en estudios translingüísticos: Küntay y Nakamura (2004) hicieron un estudio que incluyó narraciones infantiles en japonés y en turco. Encontraron que en ambas lenguas los recursos evaluativos utilizados por los niños aumentan con la edad. También las investigaciones confluyen al constatar que los niños más pequeños refieren a las emociones de los personajes para describir lo que sucede en el relato de manera local en las cláusulas narrativas, logrando recién hacia los 10 años articularlas de manera más global a lo largo de todo el relato- (Aldrich 2011; Bamberg y Reilly 1996; Jiménez Van Der Biest, 2006; Shiro, 1998; ).

Surgen dos interrogantes centrales: por un lado acerca de porque la capacidad de referir a los estados internos de los personajes se aplaza o demora mientras que los niños narran desde muy pequeños. Por otro lado, si es posible intervenir para propiciar el acercamiento de los niños a esta capacidad en edades más tempranas.

Las investigaciones de Veneziano (2009a; 2009b) acercaron algunas respuestas a estos interrogantes. En una investigación realizada con niños de cuatro grupos de edad (4-5, 6-7,8-9,10-11 años) se les propuso narrar a partir de una serie de imágenes en las que el sentido de la historia se construye poniendo en relación los diferentes puntos de vista de los personajes, sus intenciones y creencias. La historia se basa en un malentendido entre

dos personajes que tienen comprensiones diferentes sobre un evento clave. Se les solicito a los niños una primera narración sin ninguna intervención del entrevistador. Luego se realizó un procedimiento de andamiaje consistente en volver a mirar las imágenes mientras el entrevistador realizaba preguntas para centrar la atención de los niños sobre las causas de los acontecimientos sin hacer referencia explícita a los estados internos de los personajes, para pedirles finalmente una segunda narración.

Los datos mostraron que luego del andamiaje, las referencias a estados internos y las expresiones vinculadas a la falsa creencia o malentendido aumentaron en todos los grupos de edad a partir de 6 y 7 años. También a partir de edad aumentó la presencia de relaciones explicativas, gradualmente y con más intensidad en los grupos de 8-9 y 10-11. Entre los niños más pequeños, de 4 y 5 años, no se produjeron modificaciones en sus narraciones. La investigación concluyó que el contenido particular de la historia no provoca mayores referencias a los estados internos, a la falsa creencia ni a la rectificación de la misma. Pero si lo hace el procedimiento de andamiaje, es decir que los niños a partir de los 6 o 7 años pueden ser ayudados con una intervención adecuada a incluir en sus narraciones mayores referencias evaluativas (Veneziano 2009b)

En una investigación posterior con niños de entre 6 y 8 años, (edad media 6,8) se indagó sobre el efecto de diferentes procedimientos de intervención solicitándoles una narración antes y otra después de los mismos: andamiaje con preguntas del entrevistador; escucha de una narración modélica realizada por el entrevistador; repetición de la narración en las mismas condiciones que en la primera oportunidad.

Los niños que fueron expuestos a la simple repetición de la solicitud inicial, no mostraron mayores referencias evaluativas en sus nuevas narraciones. En cambio, los niños a los que se les ofrecieron el procedimiento de andamiaje o el modelaje, volvieron a contar la historia mostrando mayor competencia para referir a los estados mentales. Incluso a un grupo se le solicitó volver a narrar por tercera vez una semana después. También en ellos se verificó que sostenían mayores referencias a estados mentales.

Los estudios presentados muestran el efecto que ciertas intervenciones pueden generar en las narraciones de los niños. Una posible interpretación de los mismos es que la lentitud de los niños en expresar en sus narraciones las posturas mentales de los personajes puede deberse a que no perciben la necesidad pragmática de realizar estas

referencias, pero también a las limitaciones en el dominio y conocimiento de la teoría de la mente (Veneziano 2009,2009b).

El impacto de las intervenciones en contexto de investigación es claro, sin embargo la pregunta del estudio presente es si las intervenciones pedagógicas tendrán similar impacto. Esta tesis busca se pregunta si los diferentes enfoques pedagógicos que asume la intervención educativa propician este tipo de cambios, y si lo hacen con similares resultados. Para ello se le solicitaron diferentes narraciones (orales, dictadas y escritas) a niños que participaban en de enfoques pedagógicos diferentes y se analizaron comparativamente la referencia a contenidos evaluativos en todos sus textos.

### **2.5.5 Los modos de elicitación y la modalidad de producción de las narraciones.**

Diversos estudios mostraron que las producciones narrativas de los niños manifiestan características diferentes de acuerdo a la tarea narrativa a la cual los sujetos se enfrentan (Romero Contreras- Gómez Martínez, 2013).

Las investigaciones recientes han utilizado una variedad bastante amplia de recursos y propuestas para obtener las narraciones infantiles. Hay investigaciones que recurrieron a la solicitud de narrar experiencias de la vida cotidiana, como por ejemplo eventos reales ocurridos en su entorno (Kernan, 1977; McCabe y Peterson,1984), en otras a partir de entrevistas personales (Barriga, 2002; Peterson y McCabe, 1987) o conversaciones informales mientras los niños realizan otra actividad (Hess, 2002).

Otras investigaciones o estudios solicitaron a los sujetos la narración de relatos de ficción. Entre ellas se cuentan las que obtuvieron las producciones a analizar solicitando el recuento de historias previamente escuchadas de diferentes maneras: a partir de la narración realizada por el entrevistador, de grabaciones de audio, incluso de materiales filmicos. (Hess,2010;; Romero Contreras, Gómez Martinez, 2013; Shiro 2003). En este grupo de investigaciones también se encuentran las que recurrieron a imágenes como estrategia de elicitación, ,presentando al niño ilustraciones de diverso tipo: aisladas, o incluidas en libros con o sin texto (Bamberg, 1997; Bamberg y Reilly, 1996; Berman y

Slobin, 1994; Paris y Paris, 2003). Las investigaciones de Berman acercaron algunas conclusiones interesantes respecto a la relación del contexto de producción y el desarrollo narrativo.

Al constatar que los resultados de su estudio interlingüístico con narraciones obtenidas a partir del libro de "Frog, where you are?" (Mercer Mayer 1969) coinciden con lo encontrado en otras investigaciones utilizando diferentes modos de elicitación, la autora propuso que si bien diferentes procedimientos de obtención de narrativas imponen distintas demandas cognitivas, se manifiesta en las narraciones obtenidas un mismo camino de desarrollo. La hipótesis es que hay un desarrollo compartido en la organización general de las narrativas: los niños de mayor edad construyen textos más coherentes y mejor estructurados a nivel global que los más pequeños. Sin embargo la edad en que logran textos bien formados podría ser distinta para diferentes contextos de producción. Es decir que los niños pueden revelar más conocimiento de las narrativas en algunas situaciones que otras, aunque siempre el desempeño mejorara con la edad. Sobre todo en los niños más pequeños el éxito es relacionado con la complejidad de la tarea. Cuanto más estabilizada esta la competencia narrativa menos influye la variación de contextos de producción o las modalidades escritas o habladas. (Berman, 2003).

Se han realizado numerosos aportes respecto sobre las características de los textos narrativos producidos con diferentes modos de elicitación y con diferentes modalidades de producción. Muchos han abordado sólo textos escritos o sólo textos orales, otros sólo narraciones de experiencia personal o sólo narraciones partir de imágenes.

Para los objetivos y preguntas del presente estudio resulta interesante abordar aquellos que específicamente analizan y comparan textos de diferentes modalidades de producción.

En referencia a la longitud de las narraciones los estudios previos coinciden en que los niños más pequeños las narrativas orales poseen mayor número de cláusulas que las escritas (Alarcón Neve, 2013; Hess-Rodriguez 2010;). Sin embargo, quedan abiertos algunos interrogantes. Por un lado, si no dominar completamente el sistema de escritura es siempre una condición que lleva a los niños a producir escrituras más cortas que sus textos orales, o si por el contrario participar de contextos pedagógicos en que se alienta la escritura de textos desde etapas tempranas, mucho antes del logro de la escritura

convencional, y en los cuales la cultura escrita está presente cotidianamente en el ámbito pedagógico puede hacer posible que los niños produzcan textos escritos de similar longitud a sus textos orales ante el mismo reactivo.

En cuanto a la organización de los textos, hay estudios recientes que abordaron aspectos puntuales de la misma comparando versiones orales y escritas. Uno de ellos realizado con niños y niñas de 5 grado y adolescentes de 8 años indagó acerca del uso que los niños realizan de los conectores discursivos en sus narraciones.

Para ello les solicitaron narraciones orales y escritas a partir del libro "Frog, where are you?". A la mitad de los niños se les solicitó primero la narración oral y luego la escrita, a la otra mitad a la inversa. Se encontró que el orden de presentación de las tareas no influyó en la cantidad de conectores usados. Las diferencias se concentraron en dos aspectos. Por un lado, en el uso de conectores adversativos más utilizados por los niños de ambos grupos de edad en las narraciones escritas. Por otro lado, se evidenció mayor frecuencia en las narraciones escritas de conectores con un uso diferente al convencional. Esto último es especialmente interesante porque muestra que los niños otorgan nuevas funciones para formas lingüísticas previamente adquiridas en este caso en la escritura, ya que su mayor complejidad presenta nuevos desafíos lingüísticos y sociales (Hess-Olguin, 2013).

Otro estudio comparó tres narraciones de niños: dos de ellas (una oral y una escrita) obtenidas a partir de una historia en ilustraciones ("One frog too Many" (Mayer y Mayer 1975). A la mitad se le solicitó primero la narración oral y luego la escrita, y la otra mitad realizó la producción en el orden inverso. La tercera consistía en una narración oral de experiencia personal (se les solicitó contar el peor susto de su vida). Fueron solicitadas a sujetos de dos grupos de edad: 9-10 años y 14-15 años. Se buscaba explorar cómo usan los adjetivos predicativos y los adverbios de manera en sus narraciones.

Las conclusiones mostraron que no se encontraron diferencias significativas en el uso de adjetivos predicativos y adverbios de modo en las diferentes versiones a partir de imagen: los textos orales y escritos independientemente del orden en que fueron producidos mostraron características similares. Tampoco hubo diferencias significativas entre edades. (Alarcón Neve, 2013). En cambio sí hubo diferencia en el uso de los predicativos y adverbios en las narraciones de experiencia personal. La presencia de ambos fue

mucho mayor entre los jóvenes que entre los niños, y mayor que en las versiones producidas a partir de la imagen.

En las investigaciones previas expuestas hasta aquí se toman generalmente textos narrativos orales o escritos. Incluso cuando se habla de textos dictados (Vega-Alvarado; 2013) se utiliza esa denominación para referir a textos que el niño oraliza y el investigador escribe. Es decir, la producción del niño no deja de ser oral. El presente trabajo aborda lo que en este contexto de indagación se ha denominado " texto dictado pensado para ser escrito". Responde a una consigna específica en la que se le solicita al niño que dicte al entrevistador cómo escribiría un texto sobre lo que ocurre en las imágenes para que sus compañeros que no las ven puedan entenderlo, para luego finalmente si escribirlo por sus propios medios. En el marco de este trabajo, el texto que el niño dicta se concibe como un texto que está en camino entre el texto oral y el escrito, próximo a un de plan de escritura. Esta modalidad de producción puede ofrecer elementos para evaluar si los niños preveen o planifican su narración escrita considerando las características de la misma con anticipación.

Las características de los textos en las tres modalidades de producción son comparadas entre sí para cada una de ellas dimensiones analizadas: longitud, organización y contenido. También se analizan las continuidades y transformaciones realizadas por los niños de una modalidad a otra, que se presentan siempre en el mismo orden para comparar los procesos seguidos por los niños. Este trabajo se propone investigar la influencia del contexto educativo en la calidad de los textos orales, dictados y escritos.

### **2.5.6 La capacidad narrativa infantil y el contexto educativo**

Los niños construyen narraciones desde muy pequeños, en el intercambio con su entorno, especialmente en la interacción dialógica con los adultos y con otros niños (Hess-Auza Benavides, 2013). La narración es una de sus primeras manifestaciones discursivas, en las cuales hay huellas de las características del modo de narrar de sus padres y de su contexto social y cultural (Hess-Prado, 2013).

En tanto los niños muestran capacidad de narrar desde edades tempranas, el discurso narrativo se ha constituido en una manera privilegiada de acercarse al conocimiento del



lenguaje infantil y su desarrollo así como de las relaciones entre cognición y lenguaje (Berman 2008, Veneziano 2009)

Durante muchos años se consideró la narrativa como un área evolutiva que no está influenciada por las prácticas educativas. Es por ello que muchas de las investigaciones fueron realizadas por lingüistas bajo el supuesto que lo que el niño produce refleja un proceso evolutivo.

Sin embargo, las investigaciones actuales refieren que las primeras interacciones de los niños con las narrativas y con otros adultos que ofician como intermediarios ofreciendo andamiaje en el intercambio lingüístico se complejizan con el ingreso en la escolaridad y que las prácticas educativas influyen en las características de las narraciones que los niños pueden lograr.

Algunos estudios han mostrado que la frecuente lectura compartida de cuentos en el contexto familiar y en la escuela permite a los niños no sólo enriquecer sus narraciones orales sino comprender características de la lengua escrita, lo que favorece la producción de sus propias narraciones. Se ha mostrado que la práctica de contar cuentos crea avances en los modos de narrar oralmente (Nicolopoulou 2007, 2008;) e incluso de construir narraciones escritas (Colomer, 2005; Hess y Alvarez, 2010, Hess-Prado 2013). También

A su vez, existen posturas según las cuales las habilidades narrativas de los niños son importantes para su desempeño escolar en general y la alfabetización en particular. Las habilidades narrativas tienen impacto sobre la vida académica de los niños en tanto su desarrollo favorecen la comprensión y el uso de convenciones lingüísticas (Hess, 2010. Nicolopoulou, McDoweld y Brockmeyer (2002) propusieron a clases de niños de 4 y 5, participar sistemáticamente durante un semestre de la práctica de la narración espontánea y la dramatización de historias con una frecuencia de al menos de dos clases por semana. Los niños dictaban historias a sus maestros, y luego también las actuaban. Los resultados mostraron que la exposición a este tipo de actividades aumenta significativamente el desarrollo de habilidades narrativas de los niños participantes, así como de su desempeño en aprendizajes vinculados a la alfabetización.

Las investigaciones mencionadas mostraron que el trabajo con los textos narrativos a partir por ejemplo de la lectura de cuentos puede favorecer el desarrollo de las capacidades narrativas de los niños. Un estudio realizado en México encontró que la lectura socializada o compartida y la posterior discusión guiada por el docente sobre la misma, impactan positivamente en las narraciones orales de niños de 5 y 6 años. Los niños que participaron de esas situaciones de lectura produjeron mejores narraciones, más completas, con estructuras más cercanas a la canónica, con más episodios, e incluso mayor vocabulario (Hess- Prado 2013).

Este tipo de estudio permite acercarnos a responder una de las preguntas que guía la presente indagación: ¿Qué tipo de trabajo ayuda, que características de las prácticas pedagógicas áulicas son las que producen esa influencia positiva?

Esa pregunta es el eje que recorre el presente trabajo, que se propone considerar el impacto que tienen diferentes prácticas educativas en la calidad de las narrativas producidas por los alumnos que participan de ellas. Se busca indagar no ya la eficacia de una estrategia puntual para promover mejores acercamientos a la construir narrativa, sino indagar cómo influyen diferentes enfoques pedagógicos en la enseñanza de la lengua escrita, para identificar en ellos características favorecedoras en el desarrollo de la capacidad de narrar tanto oralmente como en forma escrita . La intención del trabajo es evaluar como esas condiciones impactan en la calidad de los textos orales, dictados y escritos que producen los niños.

## **CAPÍTULO III**

### **DISEÑO METODOLÓGICO**

---

En este capítulo se explicita el objeto de estudio de la presente tesis. Se especifican las preguntas que guiaron la indagación, así como los participantes y la tarea propuesta a los niños para la obtención de los textos a analizar.

#### **3.1 Objeto de estudio**

El objeto de estudio de esta tesis son los textos que producen niños de sala de 5 y primer grado al finalizar el año escolar. La tesis se propone centralmente los siguientes objetivos:

- Analizar los textos desde una perspectiva evolutiva comparando los realizados por niños que se encuentran en diferentes niveles escolares de la enseñanza formal de la lectura y la escritura.
- Explorar las características de los textos producidos por los niños en diferentes modos de producción: oral, dictado a un adulto y escrito
- Comparar los textos producidos por niños que participan de dos enfoques pedagógicos contrastantes: enfoque pedagógico constructivista y enfoque pedagógico formal.

#### **3.2 Interrogantes que guían la indagación**

Para establecer posibles diferencias entre las producciones de los distintos niveles de escolaridad, los diferentes modos de producción y los diferentes enfoques pedagógicos se exploraron los textos en relación a su longitud, su género y su contenido (ver capítulo 3).

Las preguntas fundamentales que buscan ser respondidas con esta tesis se refieren a:

- La relación entre los textos producidos y los niveles de escolaridad.

¿Cómo son los textos producidos por los niños de sala de 5 y primer grado que se encuentran próximos a terminar el año escolar? ¿Hay diferencias entre ellos que puedan explicarse por la edad o nivel escolar? ¿Si las hay, en qué consisten? ¿Hay aspectos en los que los textos de niños de sala de 5 y primero se asemejan? ¿Cuáles? ¿Cómo se explican las semejanzas y diferencias?

Se espera en líneas generales que las producciones de los niños de primer grado sean textos más elaborados que los de los niños de sala de 5.

- La relación entre los textos producidos y las diferentes modalidades de producción:

¿Hay diferencias entre los textos orales, dictados y escritos que producen los niños? ¿Si las hay, en qué consisten? ¿En qué aspectos puede verse una continuidad o semejanzas en los textos independientemente de los modos de producción?

Se espera que la mayoría de los niños puedan resolver la producción de textos orales sin encontrar diferencias importantes en las características de los mismos de acuerdo a niveles escolares y enfoques diferentes.

En cambio, en la modalidad “dictado a un adulto” se espera que surjan diferencias entre niveles escolares y enfoques pedagógicos en cuanto a la comprensión de la solicitud y la manera de resolverla tanto como en las características de los textos producidos.

Respecto a los textos escritos se espera que surjan diferencias entre los niños de los diferentes niveles de escolaridad y enfoques pedagógicos en los niveles de conceptualización de la escritura y en el conocimiento de las características propias de la lengua escrita.

- La relación entre los textos producidos y los enfoques pedagógicos de los cuales participan los sujetos:

¿Hay diferencias entre los textos producidos por niños de clases con enfoque constructivista y niños de clases con enfoque formal? ¿Si las hay, en qué consisten?

¿Hay aspectos en los que los textos de niños de ambos enfoques se asemejan?  
¿Cuáles? ¿Cómo se explican las semejanzas y diferencias?

Se espera que los niños de enfoque constructivista logren textos más elaborados que los niños de enfoque formal en relación a la longitud, el género y el contenido, sobre todo en la modalidad “dictado a un adulto” y “escrito”.

La hipótesis central de esta tesis es que los niños de enfoque constructivista cuentan con mayores conocimientos sobre los textos y la lengua escrita por haber participado de situaciones de enseñanza que promueven tempranamente el contacto con los textos y su exploración de diferentes maneras, lo cual resultaría en la construcción por parte de los niños de herramientas y saberes que les permiten elaborar textos más acabados y complejos.

### **3.3 Los grupos escolares seleccionados**

El primer paso en la selección de la población con la que se trabajó consistió en la búsqueda de clases o grupos escolares de sala de 5 y primer grado donde se desarrollaran prácticas de enseñanza y aprendizaje que fueran buenos referentes de ambos enfoques pedagógicos. Esta búsqueda se efectuó primero a partir de entrevistas con diferentes autoridades del sistema escolar (supervisores, capacitadores, directores de escuela) y luego a partir de realizar visitas y observaciones de clases en diferentes escuelas, así como entrevistas en profundidad con docentes de sala de 5 y primero.

Tanto para las entrevistas como para las observaciones se contó con guías previamente elaboradas. Las guías brindaban elementos u orientaciones a tener en cuenta pero no limitaban la búsqueda. Se utilizaban como un instrumento abierto para recoger datos, que en muchas ocasiones se completó con otros elementos que surgieron en el contacto con las escuelas.

Un aspecto necesario de ser aclarado es el lugar central del docente, su modalidad de trabajo y sobre todo su compromiso profesional. La selección de los grupos escolares estuvo orientada también por el siguiente criterio: los maestros a cargo de las clases deberían ser docentes preocupados por la enseñanza y por el proceso de aprendizaje de

sus alumnos. Por ello se tuvo en cuenta que para ambos enfoques pedagógicos los docentes a cargo de los grupos cumplieran con las siguientes condiciones:

- Manifestar una valoración positiva del tipo de población con la que trabajan en general y de sus alumnos en particular.
- Contar con asistencia continua a clase durante el período escolar.
- Poseer experiencia de al menos dos años en el nivel escolar (sala de 5 o primer grado)
- Llevar adelante un trabajo planificado y sistematizado.
- Ser docentes bien conceptuados dentro de su escuela.

Tomando en cuenta las características definidas para los enfoques pedagógicos y para los docentes a cargo de las clases, se seleccionaron:

- Dos grupos de sala de 5 y dos grupos de primer grado con enfoque constructivista
- Dos grupos de sala de 5 y dos grupos de primer grado con enfoque formal.

### **3.4 Caracterización de los enfoques pedagógicos**

Dada la centralidad de la dimensión “enfoque pedagógico” en la presente tesis, se han establecido características que definen lo que se denomina “enfoque pedagógico constructivista” y “enfoque pedagógico formal” en el contexto de la misma. En el apartado siguiente se da cuenta de las mismas y de cómo se hacen presentes en los grupos escolares seleccionados.

#### **3.4.1 Clases de enfoque constructivista**

A continuación se presentan las características del enfoque constructivista y se ofrecen ejemplos de cómo se constatan cada una de ellas en las clases seleccionadas.

**1-Se llevan a cabo durante el año escolar proyectos y secuencias didácticas que incluyen el trabajo con textos orales y escritos de manera continua y sostenida.**

Tanto en las salas de 5 como en los primeros grados con que se trabajó se constató el desarrollo de varios proyectos. Se ofrece una síntesis de algunos de ellos, elaborada en base a las planificaciones y relatos proporcionados por las docentes.

Ejemplos de proyectos desarrollados en las salas de 5: Armado del ambiente alfabetizador. Este proyecto según informa la maestra se lleva a cabo en las primeras semanas de clases. Se busca ofrecer a los niños situaciones de lectura que les permitan reconocer escrituras que luego serán utilizadas como fuente segura de información durante el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Por ejemplo, los nombres de los integrantes del grado, de los meses del año, etc.

Agenda telefónica. Durante este proyecto los niños exploraron agendas telefónicas y construyeron la suya propia, en la que ellos mismos registraron los nombres y teléfonos de los compañeros del aula, así como diferentes fechas como cumpleaños o eventos a realizarse en el jardín.

El cuerpo humano. A lo largo del mismo los niños investigaron sobre diferentes aspectos del cuerpo humano. Exploraron libros diversos para seleccionar aquellos que fueran adecuados a lo que querían investigar, escucharon la lectura de textos específicos por parte de la docente, tomaron notas, produjeron sus propias escrituras. El proyecto finalizó con la elaboración de un libro sobre lo investigado.

El retrato. En el desarrollo de este proyecto los niños investigaron sobre Van Gogh, Picasso y Berni. Conocieron sus obras y aspectos de sus biografías, leyeron libros de arte y publicaciones para niños sobre el tema.

Proyecto institucional “El barrio de mi escuela de ayer y de hoy”. En uno de los jardines se llevó a cabo este proyecto que finalizó con la edición de una revista denominada “El barrio de Floresta”. Todas las salas de la escuela participaron y aportaron sus producciones para la revista. Una de las salas participó elaborando una síntesis de su investigación sobre la existencia e historia del Arroyo Maldonado y lo que significó para el barrio su entubamiento.

Ejemplos de proyectos desarrollados en los primeros grados:

En uno de los primeros grados se llevaba a cabo el desarrollo de proyectos áulicos inscriptos en proyectos institucionales, que generaban la interacción de primer grado con otros niños de la escuela y la participación de los mismos como integrantes de una comunidad de lectores y escritores más amplia que el aula. Son los sintetizados a continuación.

Expo chef: Toda la escuela participó de la realización de una feria de alimentación saludable. Primer grado se insertó investigando en el entorno familiar recetas caseras de alimentos transmitidas generacionalmente. Durante el proyecto leyeron recetas escritas por sus familiares y vecinos, exploraron libros de cocina y recetas publicadas en revistas. A partir de esa exploración reflexionaron sobre cómo escribir ellos mismos las recetas que seleccionaran. Presentaron en la feria la publicación de las recetas recopiladas.

Mundo historieta: Cada grado investigó sobre diferentes autores del género. Los niños leyeron sobre diferentes autores autor, compilaron sus obras, exploraron las características del género, participaron de la charla institucional brindada por un especialista tomando notas, y elaboraron una galería de los personajes que presentaron en la muestra institucional y quedó luego en el aula como material permanente de consulta para las actividades de lectura y escritura.

Lectura de novelas: La escuela posee un proyecto que busca asegurar un recorrido lector básico a los niños a lo largo de la escolaridad primaria. Uno de los acuerdos de dicho proyecto es la elección de novelas de literatura clásica que deben ser leídas en cada grado. En ese contexto primer grado aborda la lectura de Pinocho, de Carlo Collodi. La docente describe sintéticamente como aborda ese trabajo:

*“Cada semana les leo algunos capítulos. Al final de la semana elaboramos una síntesis colectiva de los capítulos leídos, la escribo yo a partir de los que los chicos me dictan, vamos reflexionando juntos sobre lo que escribo. A la semana siguiente, releemos esa síntesis, anticipamos lo que podría*



*ocurrir en el próximo capítulo y avanzamos en la lectura. Vamos reflexionando sobre los sucesos de la historia, sobre las características de los personajes. La propuesta es que al terminar de leer los chicos puedan escribir por sí mismos un nuevo capítulo para el libro, que respete las características con las que lo escribió el autor”*

También realizaron proyectos propios del grado, por ejemplo el de Seguimiento de la obra de Laura Devetach (de duración cuatrimestral) y el de Biblioteca áulica (de duración anual).

**2- El desarrollo de las actividades en relación a los textos incluyen por parte de los niños situaciones permanentes de lectura en diversas modalidades y propósitos: escuchan leer a un adulto, leen por sí mismos, leen con otros, siguen la lectura del docente, los niños leen por sí mismos; leen para buscar información específica, para saber más sobre un tema, para disfrutar de una obra literaria, etc.**

En las dos salas de 5 y en ambos primeros grados, se registró el desarrollo de actividades permanentes de lectura. Para dar cuenta de ello, se seleccionaron algunas expresiones de una de las docentes al ser consultada sobre los proyectos que llevaba a cabo con sus alumnos. De dicho relato surge la presencia de diferentes modalidades y propósitos de lectura en el aula, que fue constatada en las observaciones de clase:

*“Ellos **leyeron solos** folletos del ministerio de salud para elegir alimentos saludables y armar una de lista de sugerencias para la merienda. Esa lista se publicará en la revista que estamos haciendo con ayuda de los padres sobre alimentación saludable”.*

*“Investigamos sobre Gustavo Roldán; **les leí distintas biografías**, ellos tenían que tomar notas de lo que yo les leía, luego pasaron esas notas en la computadora y las usamos para hacer carteles sobre aspectos de la biografía de Roldán que se expusieron en la muestra.*

*“Algunos libros de la biblioteca del aula los compramos con dinero que obtuvimos realizando diferentes actividades con los padres. Los chicos*

*eligieron que libros comprar y fuimos de excursión a la librería a hacer la compra. Antes de eso **leyeron por si mismos** catálogos de distintas editoriales aún tenemos en el aula como fuente de consulta. También **les leí** reseñas de diferentes libros para que puedan elegir algunos de los títulos que les gustaría tener en la biblioteca”. [Entrevista a L. T, docente de Primer grado.]*

Otra de las docentes, ofreció el siguiente testimonio de la lectura con diferentes modalidades y de diversos géneros:

*“Cuando se abordó la problemática de servicios públicos y privados en ciencias sociales se **ofrecieron textos explicativos** referidos a medios de transporte y locomoción, yo les pedía por ejemplo que buscaran palabras que indiquen las diferencias entre unos y otros “*

*“El trabajo con la **novela** de Pinocho, se realiza a través de la lectura a cargo del docente por capítulo, se lee la síntesis del capítulo anterior y luego se propicia la anticipación de las acciones sucedidas a partir de estos datos”*

*“En lo que va del año trabajamos con tres proyectos muy fuertes: uno fue el de la Historieta, leímos desde las **historietas tradicionales** como Patoruzito, Antejito y Antifaz hasta otras actuales que traen los chicos” [Entrevista a G.L, docente de Primer grado.]*

*“En arte leen los títulos de las obras vistas (estaban estudiando a Monet), exploran las obras y ven a cuál corresponde ese título, por ejemplo, presento los siguientes títulos:*

- *DESAYUNO EN EL JARDÍN (1872)*
- *TERRAZAS A ORILLAS DEL MAR EN SAINT ADRESSE (1966)*
- *DESAYUNO CAMPESTRE (1866)*

*Les leo el título para ver cuál corresponde a cada obra y luego ellos leen tratando de localizar cada título”. [Entrevista a J.L., docente de sala de 5]*

*“...Constantemente se los enfrenta a situaciones de lectura: desde buscar un cartel, desde buscar un libro, desde a ver dónde dice “casa” y dónde dice “departamento”, por ejemplo, cuando trabajábamos en el proyecto del barrio de nuestra escuela. Bueno, esas fueron las primeras, las más sencillas... y tenían que dibujar casa donde decía “casa” y departamento donde decía “departamento”. En el proyecto del cuerpo humano, por ejemplo, tenían que leer carteles para completar una infografía del aparato digestivo los chicos sabían la información que estaba escrita en los carteles pero no sabían cuál era cuál y ese era el desafío. Después también leímos textos, cuando, por ejemplo, estudiamos a los pintores (Van Gogh, Picasso y Berni) les fui leyendo sus biografías para que puedan conocer sus vidas”. [Entrevista a P.S, docente de sala de 5]*

**3-El desarrollo de las actividades en relación a los textos incluyen por parte de los niños situaciones permanentes de producción en diversas modalidades: producen textos orales, dictan textos a un compañero o al docente, escriben textos.**

Se ha constatado en las observaciones de clases y testimonios de las docentes, situaciones de producción de **textos orales** en diferentes contextos.

Como ejemplos que dan cuenta del trabajo de producción de textos orales se ofrecen las siguientes situaciones, tomadas de los registros de entrevistas y observaciones de clase:

- *“Luego de leer libros de la biblioteca áulica, se solicita a los niños que quien desee **cuenta oralmente** una reseña del libro que leyó. La docente le recuerda que no cuente todo sino aquello que puede hacer que otro compañero le “agarre ganas” de leer el libro”. [Registro de observación de clase de G.L, docente de Primer grado]*

-

- *“Recibimos la visita de un historiador a la escuela que les habló sobre la historia de las historietas en la Argentina. De regreso al aula, les propuse recordar lo que habían oído y los niños **relataron sus impresiones y recuerdos**”.[Entrevista a G.L, docente de Primer grado*
- 
- *“En las primeras clases del proyecto sobre cuentos tradicionales, les pregunté a los chicos sobre que cuentos conocían. Propusieron muchos. Hicimos un listado. Después elegimos uno que todos conocieran y salió “Caperucita Roja”. Les pedí que en sus casas le pidieran a algún adulto o un hermanito mayor que se los contara de nuevo y que prestaran atención a todo lo que les contaba. En la clase siguiente y les propuse que los que quisieran **contaran oralmente** la versión que conocía de “Caperucita Roja” Fuimos viendo entre todos las similitudes y diferencias que aparecían en los relatos”[Entrevista a J. L., docente de sala de 5]*

De igual manera, se constataron situaciones de producción de **textos dictados**:

Surgen de las entrevistas y registros de observaciones estos ejemplos de trabajo con el texto dictado:

- *“Cada uno tomó sus notas de los alimentos saludables que encontró en los folletos: después trabajaron en parejas, **uno dictaba su lista** de alimentos saludables y el compañero la escribía en la computadora”[Entrevista a L.T, docente de Primer grado]*

*“La maestra leyó a los niños un cuento de Gustavo Roldán. Luego de leerlo e intercambiar sobre el mismo, la docente les propone escribir una “recomendación” para la cartelera de la escuela a fin de que chicos de otros grados conozcan el cuento y quieran leerlo. Guiados por la docente, los niños reflexionan sobre que no debe faltar en la recomendación y como ordenarla. Luego, **le dictan a la maestra** el texto que ella escribe en el pizarrón”. [Registro de observaciones de clase de L.T, docente de Primer grado]*

Los siguientes ejemplos testimonian la producción de textos **escritos**:

*“Cada niño lleva en una ficha personal de cada libro que lee, en ella deben **escribir por si mismos** el autor y el nombre del libro, además de sus impresiones personales”. [Registro de observaciones de clase de L-T, docente de Primer grado]*

*“El cierre de la lectura de la lectura de la Novela “Pinocho” consiste en la elaboración de una nueva aventura para pinocho que los alumnos escriben en parejas. Crearan la historia juntos pero **cada uno la escribirá en su propio registro** de escrituras”. [Entrevista a G.L, docente de Primer grado]*

*“Para la feria Expo – chef primer grado **escribió recetas** que fueron regaladas a los visitantes”. [Relato de e G.L, docente de primer grado]*

**4-La biblioteca del aula es un recurso fundamental y en ella se encuentran textos de géneros diversos: literarios (narrativos, poéticos, etc.), informativos (diarios, revistas, enciclopedias) instructivos (recetas, instrucciones de juegos, etc.).**

En los cuatro grupos con los que se trabajó se constató la presencia de bibliotecas áulicas organizadas con participación de los alumnos y utilizadas periódicamente. Las cuatro docentes incluían la conformación y uso de la biblioteca como proyecto de trabajo anual, y planificaban actividades permanentes en relación a ella. Las bibliotecas estaban conformadas por materiales diversos (literarios, informativos, etc.). Los Libros eran elegidos en relación a criterios literarios y pedagógicos, consensuados por las docentes con el equipo directivo y docente de la escuela.

Tanto en las dos sala de 5 como en los dos primeros grados las docentes testimonian el lugar central que ocupa en su trabajo y el de los niños la biblioteca áulica, dedicándole a su creación, sostenimiento y uso un proyecto de duración anual con tiempos y espacios sostenidos regularmente.

Una de las docentes de primer grado dio cuenta del proyecto de la biblioteca de esta manera:

*“Organizamos la biblioteca del aula con mucho esfuerzo: todos colaboraron trayendo libros y participando en actividades para juntar dinero. Los chicos ficharon los libros, les enseñe como está organizado el sistema de préstamos y ellos mismos por turnos realizan el registro de libros prestados. Se llevan a casa libros cada semana”*

*“Cada semana tenemos al menos dos momentos de lectura en el aula con los libros de la biblioteca. Compartimos colectivamente la lectura de un libro una vez a la semana al menos. Además hay momentos planificados para lectura individual, ellos eligen que leer y pueden leer solos o compartir libros con compañeros. Ya está instalado además que pueden tomar libros de la biblioteca en momentos libres o de recreación. Después de la lectura siempre hacemos espacios de intercambio. Una vez al mes escribimos las recomendaciones de los libros más leídos por el grupo y las publicamos en una cartelera que armamos para la escuela”. “[Entrevista a L.T, docente de primer grado]*

En sala de 5, una de las docentes relató la siguiente situación habitual, en la que los niños eligen el libro de la biblioteca que llevarán de préstamo a su casa:

*“Lo que tratamos de hacer es: lo ponemos todos en la mesa, yo saco una cantidad, los pongo sobre la mesa. Entonces ellos eligen. Se los llevan. A la próxima vuelvo a sacar los mismos libros, como para que ellos se recomienden entre ellos los libros... “yo este lo llevé”, bueno, ahí mismo, mientras ellos están buscando, “a ver, ¿qué editorial es ésta?” ¿Hay alguno de esta editorial? Sí este es del Quirquincho, este también. Y vamos viendo así, los libros, los autores, algunos ya se los leí: “Ah, mirá, éste es Jacinto, éste es Jacinto que vos ya lo leíste y yo me lo quiero llevar a casa”. Libro que leímos, libro que se comentan entre ellos”. [Entrevista a J.L.]*

Las situaciones de préstamos y recomendación de libros estaban presentes en los cuatro grupos estudiados, con periodicidad semanal o quincenal.

Las observaciones de clases permitieron además constatar que en las dos salas de 5 y los dos primeros grados los niños llevan registro de sus lecturas, y comentan

entre ellos sus lecturas. También recurren a libros de la biblioteca en el contexto de proyectos de ciencias, y día a día para resolver problemas que encuentran en la escritura.

**5-Se propicia el contacto con textos cercanos a los que circulan socialmente. Es decir, se privilegia el contacto con los textos que los niños pueden encontrar en el entorno.**

Más allá de los materiales incluidos en la biblioteca áulica, se ha constatado en las aulas tanto de sala de 5 como de primer grado esta presencia. A modo de testimonio, se ofrece simplemente el siguiente relevamiento de los materiales encontrados en diferentes aulas y que fueron utilizados como materiales de trabajo en distintas actividades.

- Folletos de supermercados
- Notas periodísticas de diarios y revistas
- Catálogos de libros
- Catálogos de muestras de arte
- Programas de cine y de obras de teatro
- Recetas escritas por miembros de la familia, recortadas de revistas y fotocopiadas de libros.
- Revistas de actualidad general
- Revistas infantiles
- Revistas especializadas
- Diarios
- Impresiones de textos informativos extraídos de internet
- Cartillas de informaciones de instituciones públicas
- Guías de teléfonos.
- Agendas telefónicas personales
- Listas de compras.

En las cuatro aulas estudiadas, se han encontrado al menos entre 5 y 10 de estos materiales, además de ser mencionados por las maestras como material de uso al relatar sus proyectos de trabajo. Por otra parte cabe destacar que en las observaciones se constató que los materiales que mencionados se hacen presentes en el aula de manera

constante y al alcance de los niños, favoreciendo las situaciones de intercambio y exploración de los mismos de manera permanente.

**6- En el aula pueden verse carteles y producciones tanto con escrituras convencionales como no convencionales, se pueden encontrar escrituras de adultos y de niños por igual. Se observan carteles con escrituras de palabras, de letras y de textos completos.**

En las dos salas de 5 y ambos primeros grados, se han encontrado en las paredes testimonios de los proyectos trabajados a lo largo del año, y carteles que las docentes y los niños utilizan durante las clases como fuente de referencia e información.

Respecto a las salas de 5, la siguiente descripción da cuenta de los carteles encontrados:

*En las salas de los dos jardines de infantes se observan carteles con los nombres de los alumnos escritos con letras mayúsculas. En una de ellas están colocados debajo de las letras del abecedario (ubicado a lo largo del pizarrón) correspondiente a la inicial de cada nombre y en la otra adheridos en un panel. También tienen carteles con los meses del año donde se informan los cumpleaños y los días de la semana, un papel afiche con la lista de algunos de los cuentos leídos durante el año, autores, editoriales, registro de préstamo de libros, recomendaciones de libros, informaciones escritas por el docente a la vista de todos, en papel afiche, vinculadas con el trabajo desarrollado en los proyectos. En una de las salas hay dos almanaques, uno de circulación social y otro confeccionado por la maestra en la que los niños marcan los días del mes que se suceden. [Síntesis elaborada a partir de registros de observación de clases].*

En uno de los primeros grados se encontraron carteles que conformaban al decir de los niños y la maestra “la galería de personajes de las historietas”: Constaban de reproducciones de los personajes que habían estudiado. El título escrito por el maestro en grandes letras de imprenta mayúscula consistía en el nombre del personaje y la historieta a la cual pertenecía. Luego, un epígrafe escrito por los niños que describía las



características del personaje. En los epígrafes había escrituras convencionales y no convencionales.

En el otro primer grado se han encontrado carteles que testimonian la actividad de escritura de recomendaciones y de revisión de textos. En las paredes la docente dejaba a la vista todas las versiones de últimas recomendaciones realizadas

En ambos primeros grados, se encontraban además carteles con los nombres de todos los niños y las maestras, calendarios de diferente tipo (con los cumpleaños de todos, con las tareas a realizar en la semana), abecedarios con las letras en las cuatro tipografías, listas de animales conocidos. En uno de los primeros los niños realizaban además un registro mural de los libros que les leía la docente, semana a semana, consignando el título y el autor. En este registro había escrituras convencionales y no convencionales, ya que los niños se turnaban para registrar y todos podían hacerlo.

**7-Se favorece la revisión de las producciones de todas las modalidades. El docente propicia la reflexión sobre lo producido y orienta la revisión con participación activa y reflexiva del alumno.**

Tanto en sala de 5 como en primer grado se ha recogido testimonio de reflexión sobre las propias escrituras, tanto de manera individual como en parejas o colectiva, tratándose ya sea de la revisión de escritura de palabras como de textos.

Una de las clases observadas en primer grado consistió en la revisión colectiva de un texto escrito por dictado al docente. Se transcribe un fragmento del registro de observación de clase como ejemplo del lugar otorgado a la reflexión sobre la producción y su revisión.

*“Los niños están sentados en el piso cerca de pizarrón, la maestra parada con un marcador en la mano y una cartulina. Les anticipó en la hora previa que al volver del recreo revisarían entre todos una recomendación de un cuento de Gustavo Roldan escrita en la clase anterior para luego publicarla en la cartelera. Los niños regresan del recreo y sin que sea necesario recordárselo toman su lugar en la ronda frente al pizarrón dónde ya está expuesto el texto a revisar.*

*Docente: ¿Quién les cuenta a las vistas que estamos haciendo?*

*Alumno: de “El viaje más largo del mundo”.*

*Docente: ¿Cómo lo eligieron a este cuento?*

*Alumno: (se levanta, toma el libro y se lo muestra a una de las investigadoras) por esto... (Busca en el libro, lo abre en una hoja en particular) ¿Ves? ... esta es la parte más buena... léela.*

*Docente: ¿Qué hicimos ayer?*

*Alumno: La leímos toda y no nos quedó tiempo para arreglarla*

*Docente: Hoy la vamos a arreglar, pero antes pensemos un poco, ¿Para quién armamos la recomendación?*

*Alumno: Para los otros grados.*

*Alumno: a los de este grado que no lo leyeron*

*Alumno: a cualquier chico.*

*Docente: ¿y que ponemos?*

*Alumno: Un poco hay que contar.*

*Alumno: hay que contar un poco pero no todo, la mitad*

*Alumno: Un poco, y si quieren más tienen que leer el cuento*

*Alumno: Y después tiene que leer el cuento.*

*Docente: (Lee la recomendación escrita ayer) ¿qué le arreglamos? ¿Qué otra cosa podemos contar?*

*Alumno: pusimos escrito... hay que poner escrito...*

*Docente: (tacha “escrito” arriba escribe “escrito”). Buenos, a ver ahora, a ver si hay algo repetido o agregamos otra cosa...la voy a volver a leer (lee nuevamente el texto)*

*Alumno: queríamos poner primero el título...*

*M: ¿Dónde lo pongo?*

*Alumno: (se levanta y señala en el afiche el inicio del texto) acá... acá escribilo*

*Docente: ¿y qué título le pongo?*

*Alumno: ponele como a la que hicimos antes...”así opinan los chicos”*

*Docente: ¿a los demás les parece bien?*

*Alumnos: (asienten)*

*Docente: (Escribe al inicio del texto el título)*

*Alumno: poné que vuelan*

*Docente: ¿dónde?*

*Alumno: después de animales*

*Alumno: (lee) Que vuelan... que vuelan... no, así está mal*

*Docente: ¿por qué´?*

*Alumno: porque así parece que todo vuela*

*Alumno: y la casa no vuela, la rana no vuela...*

*Docente: ¿Cómo arreglo?*

*Alumno: escribís todo de nuevo y que vuelan lo pones donde habla de los animales*

*Docente: yo leo y me paran donde lo quieren poner (lo hace, la interrumpen al llegar a donde describe las acciones de los animales, ella escribe)  
¿Algo más?*

*Alumno: yo quiero poner "por el escritor"... esta escrito por el escritor Gustavo Roldán...*

*Docente. ¿Están de acuerdo?*

*Alumnos: si*

*Alumno: sí, queda mejor...*

*Docente: sigo leyendo: "hay animales que quieren llegar a un lugar..."*

*Alumno: (interrumpe) a una casa...*

*Docente: ¿ponemos lugar o ponemos casa?*

*Alumno: lugar... porque así no le decimos algo del cuento..."*

*Como resultado de la clase, quedan en el pizarrón a la vista de los niños dos afiches, cada una con una versión del texto escrito.*

Todo lo descrito anteriormente testimonia las características de un enfoque pedagógico en el que la enseñanza del sistema de escritura se realiza propiciando situaciones de escritura con propósitos comunicativos, leyendo y escribiendo textos, propiciando las escrituras autónomas, considerando los niveles de conceptualización de los alumnos y ofreciendo situaciones que promuevan avances en dichos niveles y en el conocimiento de la cultura escrita en general. En este enfoque los elementos que conforman el sistema de escritura se aprenden en ese contexto y no presentados uno a

uno de manera gradual, se observa en las clases la presencia de la reflexión de los niños sobre sus propias escrituras y la de otros y se le otorga una valoración positiva al error, como instancia propia del proceso de aprendizaje, potenciando su rol en la construcción del conocimiento sobre el sistema de escritura.

### **3.4.2 Clases de enfoque pedagógico formal.**

- 1- Se trabaja en torno a unidades didácticas vinculadas a la enseñanza de aspectos puntuales del sistema de escritura y de habilidades que se consideran condición previa para abordar la lectura y escritura de textos.**

Al respecto se han encontrado diferencias entre las salas de 5 y los primeros grados.

En una de las salas de 5, la docente planificaba unidades didácticas integrales, que aunque no eran específicamente proyectos de lectura y escritura, abordaban aspectos vinculados al conocimiento de lengua escrita y los textos. Uno de ellos era la unidad didáctica “El kiosco de diarios”. De acuerdo a lo expresado en la planificación, la docente se proponía que los niños exploren el diario como portador de texto, que reconozcan diferencias entre textos narrativos e informativos y que exploren el diario para reconocer las secciones del mismo. Entre las actividades proponía inventar noticias a partir de una secuencia de imágenes y crear un diario de la sala (inventarle un nombre, pensar que contarían en él).

En otra de las salas de 5 se desarrollaba un proyecto denominado “Creamos nuestro propio C.D de cuentos”. El objetivo del mismo era que los niños crearan cuentos propios y los grabaran. Proponía actividades de exploración de cuentos tradicionales, y actividades como cambiarles los finales, agregar nuevos personajes, sacar ideas principales de los cuentos, buscar en ellos rimas de palabras.

En los primeros grados, ambas docentes relataron trabajar por unidades didácticas organizadas en torno a las letras, que presentaban una a una siguiendo un orden preestablecido. Una de las docentes, relató cómo organiza las unidades de trabajo:

*“La primera unidad fue la presentación de las vocales. Después, en la segunda unidad presente la eme y la pe, que son las letras más fáciles y las que los chicos reconocen más porque son las de mamá y papá”*

*Cada unidad presento una letra. Sigo el orden de las letras, tomo la escritura del nombre de alguno de los chicos del grado que empiece o tenga la letra que voy a enseñar... parto de del nombre propio porque en el jardín lo aprenden”.*

*“Por ejemplo, presento un nombre, después vemos con que letra empieza y trabajamos con esa letra, mucho. Ahora tengo que dar la “ve corta” y no tengo ningún nene que el nombre empiece con ve corta... entonces invité la docente del otro primero... se llama Vanesa... ella se acerca al aula, se presenta, cuenta algo de su vida, que les interese a los chicos, ellos se entusiasman, y así tienen otro significado para ellos cuando presento la letra. Asociamos el nombre con otras palabras, hacemos las letras con el dedo en el aire, eso les encanta. Reconocen las letras desde jardín, conocen muchas letras. Hay chicos que ya conocen la letra que estoy enseñando, pero como la clase es dinámica están bien. No es forzado, se da todo natural” [Entrevista a L.P, docente de sala de 5]*

En ambos primeros grados el trabajo se organiza de esta manera. Se constata en las observaciones de clase que las unidades se inician siempre con la presentación de la letra a enseñar, presentándola en una palabra considerada significativa para los niños, para luego aprender a escribirla en los cuatro tipos de letra, combinarla en sílabas con cada una de las vocales y luego encontrar otras palabras en las que esas sílabas se encuentran. Generalmente la maestra las escribe en el pizarrón y los niños las copian.

Otra docente de primer grado de la misma escuela testimonia:

*“Ya trabajamos la ‘M’, la ‘P’, ‘T’, la ‘D’, ‘J’, ‘G’, ‘Q’, ‘V’. La últimas del abecedario no sé si las voy a poder enseñar bien, me faltan la ‘X’ y la ‘W’. Presento los cuatro tipos de letras, para escribir los dejo que escriban en imprenta mayúscula, la cursiva la empiezo recién en octubre, les cuesta*

*mucho. Tenemos un cuaderno de ortografía, y una vez por semana les doy prácticos para que ejerciten en casa*[Entrevista a M.A, docente de primer grado

**2- Las situaciones de lectura de textos son primordialmente situaciones de lectura por parte del adulto y centrado en la lectura literaria. Las situaciones de lectura por parte de los niños son de descifrado de sílabas y palabras y comienzan en primer grado.**

Respecto a las situaciones de lectura se han encontrado diferencias entre las salas de 5 y primer grado. Mientras que en las salas de 5 el espacio de lectura por parte del maestro es sostenido y planificado con frecuencia estable, en los primeros grados deja de tener ese lugar para cedérselo a las actividades sistemáticas de enseñanza del sistema de escritura.

En las salas de 5 se constataron en las observaciones de clase diversas actividades de lectura por parte del maestro. Por ejemplo, en el contexto de un proyecto sobre “Castillos”, relacionado con un proyecto de ajedrez institucional, los niños escucharon historias sobre el mundo de los castillos. También se presenció una clase de articulación con primer grado en el que los niños escucharon juntos cuentos leídos por la docente para luego en parejas dibujar el personaje principal.

Este tipo de actividades tiene menor lugar en primer grado. Una de las docentes ofreció el siguiente testimonio de su postura al respecto en la entrevista realizada, al ser consultada sobre las situaciones de lectura en el aula:

*“ Docente: Yo a veces les leo cuentos cuando terminaron la tarea del día y queda tiempo, o alguna vez que vienen pocos chicos y no vale la pena enseñar letras nuevas. Ellos leen cuentos una vez por semana, les leen las chicas del gabinete de psicopedagogía*

*Entrevistador: ¿vos retomás con los chicos esos cuentos que leen con las psicopedagogas?*

*Docente: si hay tiempo sí, pero prefiero usar el tiempo para avanzar en la enseñanza de las letras.*

*Entrevistador: ¿tienen biblioteca en el aula o van a la biblioteca de la escuela?*

*Docente: por ahora no tenemos biblioteca en el aula, aún no están en condiciones de leer solos, más adelante cuando estén más avanzados en el aprendizaje haremos visitas a la biblioteca de la escuela. Todavía no la conocen". [Entrevista a M.A, docente de primer grado]*

**3-La producción de textos por parte de los niños es predominantemente en modalidad oral, la producción de textos escritos se pospone hasta haber logrado la alfabetización. La situación de “dictar” es predominantemente de dictado del docente hacia el niño. Las producciones escritas durante gran parte del año se limitan a la escritura de palabras y de oraciones.**

En las salas de 5 se constató que los niños producían regularmente textos orales: nuevos finales para un cuento, relatos a partir de secuencias de imágenes, re-narración de historias leídas por la maestra, etc.

En una de las salas de 5 se pudo ver una actividad de dictado al adulto, en el contexto del ya citado proyecto de elaboración de un CD de cuentos propios. En el desarrollo de dicho proyecto los niños crearon cuentos que dictaron a su maestra, quien los escribió en grandes afiches. No se constató que hayan vuelto sobre esos textos para reflexionar sobre la escritura o revisarlos.

En ambas salas de 5 se constataron actividades de copia y escritura de palabras, no de textos.

En los primeros grados la elaboración de textos orales es frecuente al inicio de la jornada, cuando los niños relatan experiencias personales o durante el trabajo en áreas de ciencias cuando se les solicita que expresen sus saberes sobre algún tema en particular. Más allá de estas situaciones no se ha constatado en las observaciones ni en los relatos de los docentes que la producción de textos orales posea un espacio sistemático ni regular.

Cuando se encuentran situaciones de “dictar al maestro” habitualmente se trata de lista de palabras con la letra trabajada en el momento o de oraciones con palabras que las contienen. Las escrituras de los niños también son prioritariamente de palabras u oraciones. Las docentes primer grado así lo testimonian:

*“Están leyendo y escribiendo muy bien por ahora sólo listas de palabras...” [Entrevista a M.A]*

*“Ahora estamos escribiendo oraciones fáciles, hace una semana, antes lo hacíamos oralmente, ahora están llevando a lo escrito, pero oraciones simples por ejemplo: la paloma es blanca”.[Entrevista a L.P]*

A continuación se transcriben fragmentos de una observación de clase que testimonia una actividad de escritura considerada representativa de lo observado en la rutina diaria de uno de los primeros grados:

*“La docente inicia la clase entregando a los niños una copia con dibujos que deberán recortar y pegar, para luego escribir al lado el nombre del objeto dibujado. Los objetos son: un número 9; el dibujo de una nube, la letra N; una pelota; una mariposa, un nudo o soga.*

*En un primer momento la clase se centra en la presentación de la consigna y se hace hincapié en la reiteración oral de las palabras a escribir, sin llegar a la escritura:*

*Docente: Yo les doy la copia con dibujitos... vamos a ir diciendo despacito los nombres de cada cosa dibujada y después ponemos los nombres a ver qué palabras hay dibujadas. Vamos a ir diciendo qué cosa están el dibujito. ¿Leyeron la fotocopia... que dibujos hay...?*

*Alumno: nube... esto es una nube...*

*Docente: ¿qué es... la decimos todos juntos?... nu- be. (repite la docente) nu- be (repiten todos).... ¿Va con b o v...?*

*(Algunos responden que va con be larga y otros que va con v corta)*



*Docente: no... no escucharon bien.... nu... be.... con b larga... ¿Y esto que es? (señalando otro de los dibujos en una copia igual a la de los niños)*

*Alumno: un nueve....*

*Docente: ¿Va con ve corta o con be larga?*

*Alumno: con be larga....*

*M: No, pensá.... escuchen... nue- ve.....*

*La clase continúa de igual forma para cada uno de los dibujos: se nombra, se discute si el nombre va con b o v, la maestra da la respuesta, todo oralmente.*

*En una segunda instancia, se solicita a los niños trabajar individualmente en sus cuadernos, en la escritura de las palabras que nombran a los dibujos. Las intervenciones de la docente son del tipo de los ejemplos que se transcriben a continuación:*

*“Bueno, cada uno va a recortar los dibujitos, los va a pintar y va escribir el nombre el lado.... cuidado, escuchen bien para ver si va con b o v....”.*

*“Pero antes van a escribir la fecha y el título... con lindas letritas....”  
(Mientras dice esto escribe en el pizarrón con letra mayúscula imprenta y con cursiva, a la que llama manuscrita)*

*“Ahora la seño copia en el pizarrón la actividad, vayan mirando.... y copiando”*

*“Te atrasaste mucho por copiar con letra linda... copien, copien....no se atrasen....”*

*“Piensen bien con que letritas va cada una”*

*Se cierra la clase escribiendo las palabras en el pizarrón:*

*Docente: ahora que todos escribieron vamos a hacerlo en el pizarrón (pasa uno de los niños a escribir nube.)*

*Mientras el niño escribe la maestra le repite la palabra silabeándola. Le solicita a los niños que la repitan igual a como ella la dijo. La clase continúa así hasta terminar de escribir todas las palabras: para cada para cada una de ellas un niño escribe y todos la repiten con la maestra. En algunos casos la repiten silabeando, en otros casos la maestra pide que le dicten letra a letra la palabra a escribir “*

*[Registro de observación de clase de M.A, docente de primer grado]*

**4- No siempre se organizan bibliotecas áulicas, cuando las hay predominan en ellas los textos de literatura infantil. Los textos más presentes en el aula son los libros elegidos por el docente para la enseñanza del sistema de escritura. Los materiales no están al alcance de los niños. Se ponen a su disposición acotadas veces y en situaciones puntuales.**

Nuevamente aquí surgen diferencias entre sala de 5 y primer grado.

En las dos salas de 5 se constató la existencia de bibliotecas áulicas. Así lo testimonia la siguiente descripción elaborada en base a observaciones de clase e información obtenida en las entrevistas. Las docentes de ambas instituciones relataron que los niños *llevaban libros a sus casas quincenalmente. Sin embargo no se constató ninguna actividad que registre esos préstamos o recupere la lectura realizada por los niños.*

En cambio, en ninguno de los dos primeros grados se contaba con bibliotecas de aula ni se realizaban visitas periódicas a la biblioteca institucional. A pesar de que ambas escuelas contaban con bibliotecas institucionales muy bien equipadas, ambas con bibliotecaria que presentes todos los días, las docentes de primer grado no la utilizaban para trabajar con sus alumnos, ni llevaban tampoco material de la misma al aula.

Al ser consultadas las docentes acerca de que libros utilizaban en el aula sólo mencionaron los utilizados específicamente para la enseñanza de la escritura:

*“Trabajamos a diario con el libro de actividades, tipo fichas... se llama “Equipo de actividades”, es de Editorial Aique. Las autoras son Cecilia Pisos, Claudia Rosales y Silvia González. Es muy bueno, los chicos interpretan fácil las consignas cuando selas leo y nos permite avanzar” [Entrevista a M.A]*

*“Usamos el libro de Editorial Ediba, lo compró para todos los chicos la cooperadora.”[Entrevista a L.P]*

### **5-Los carteles y producciones que se ven en el aula están exclusivamente escritos de manera convencional, generalmente por adultos**

En las cuatro aulas había carteles con abecedarios, y con los nombres de los niños. También se exponían láminas con ilustraciones referidas a los temas trabajados e incluso ilustraciones realizadas por los niños, pero sin escrituras más allá de las firmas que los niños ponían en sus producciones. En uno de los primeros grados se encontraron carteles con escrituras de los niños, pero siempre convencionales, y que habían sido copiados de modelos provistos por el docente.

Todo lo anteriormente explicitado testimonia las características de un enfoque pedagógico en el que sistema de escritura se enseña presentando letra a letra, el fonema o los fonemas que ésta representa, su grafía en diferentes formatos de letra, descifrando y copiando listas de palabras que las contienen. El encuentro con los textos en su lectura y producción se pospone hasta que el niño domina el sistema de escritura.

### **3.5 Participantes**

Se seleccionaron alumnos pertenecientes a sectores de condición socio-económica y cultural desfavorecida y de familias en las que la posibilidad de acceso a la circulación de cultura escrita fuera dificultosa o escasa. Esta decisión se fundamenta en la necesidad de trabajar con sectores cuyo acceso a la cultura escrita estuviera fuertemente mediado por la institución escolar, donde el impacto de la oferta educativa brindada por la escuela fuera central.

Los niños seleccionados para ser entrevistados debían haber sido entrevistados, cumplir con las siguientes condiciones:

Contar con un mínimo de 70% de asistencia a clase para asegurar que su desempeño y sus aprendizajes no se vieran afectados por la discontinuidad.

Pertenecer a familias de condición económica desfavorecida, según información relativa a la situación laboral de los padres y a su nivel de instrucción.

No presentar dificultades psico- familiares ni de aprendizaje o psicopedagógicas. De esta manera se despejan de la muestra la influencia de dimensiones muy difíciles de controlar y que podían repercutir en las diferencias entre grupos.

Entre los niños del grupo escolar que cumplieran estos requisitos, era necesario seleccionar alumnos con diferentes niveles de autonomía en su desempeño en la clase, según opinión de sus maestra, a fin de asegurar que la población estudiada representara la heterogeneidad propia de los grupos escolares. Para ello se les solicitó a las docentes que indiquen:

- Niños con buen desempeño en lengua, que soliciten poca ayuda para realizar las tareas de clase
- Niños en un nivel intermedio en relación a la ayuda que solicitan, ni muy autónomos ni sumamente dependientes.
- Niños que necesitan más ayuda para cumplir con los aprendizajes esperados por sus docentes.

La siguiente tabla (tabla nº1) presenta las cantidades de niños entrevistados.

**Tabla nº1. Niños entrevistados por nivel educativo y enfoque pedagógico**

<b>Nivel Escolar</b>	<b>Sala de 5</b>	<b>Primer Grado</b>	<b>Total</b>
<b>Enfoque</b>			
<b>Constructivista</b>	33	32	65
<b>Formal</b>	30	28	58
<b>Total</b>	63	60	123

Las siguientes tablas (tabla nº2 y tabla nº3) sintetizan por nivel escolar la información relativa a la edad de los niños entrevistados.

**Tabla nº 2. Niños entrevistados por enfoque pedagógico. Promedio y rango de edad en sala de 5**

<b>Enfoque</b>	<b>Constructivista</b> <b>N=33</b>	<b>Formal</b> <b>N=30</b>	<b>Total</b> <b>N=63</b>
<b>Promedio de edad</b>	5,82	5,77	5,79
<b>Rango de edad</b>	5,5-6,5	5,5-6,5	5,5-6,5

**Tabla nº 3. Niños entrevistados por enfoque pedagógico. Promedio y rango de edad en primer grado**

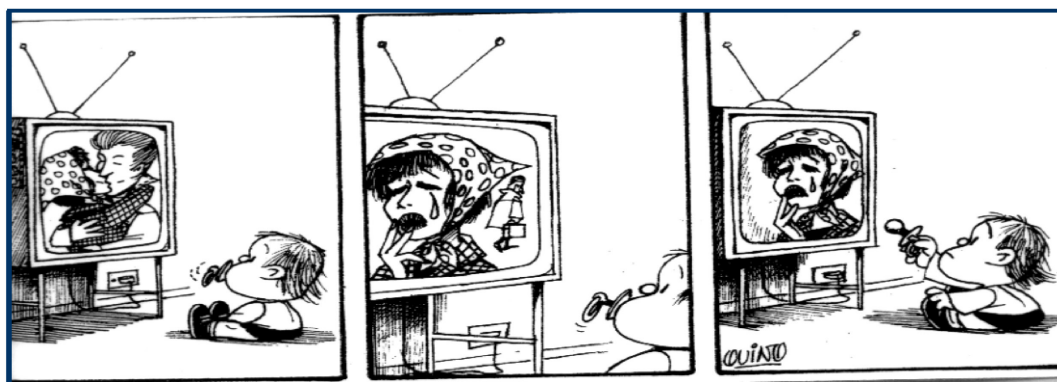
<b>Enfoque</b>	<b>Constructivista</b> <b>N=32</b>	<b>Formal</b> <b>N=28</b>	<b>Total</b> <b>N=60</b>
<b>Promedio de edad</b>	6,82	6,84	6,83
<b>Rango de edad</b>	6,5-7,4	6,3-7,4	6,3-7,4

### 3.6 El procedimiento

Cada niño fue entrevistado individualmente. Las entrevistas fueron grabadas. Durante ellas se les propuso a los niños la tarea que se describe a continuación.

#### 3.6.1 La tarea propuesta

La tarea propuesta consistió en la solicitud de responder a tres consignas diferentes aunque claramente vinculadas entre sí. Se iniciaba mostrándoles a los sujetos la siguiente historieta de Quino.



A partir de la observación de la misma, los niños debían responder a tres consignas. A todos los niños se les efectuaron las tres solicitudes y en el mismo orden. Se transcriben a continuación tal cual fueron enunciadas a los niños:

Primera consigna: *“Te voy a mostrar una historieta. Contame lo que ocurre en ella”.*

Los textos producidos por los niños en esta instancia se denominan en adelante “texto de modalidad oral”. Se trata de textos con fuerte dependencia de la imagen a la que refieren.

Segunda consigna: *“Ya me contaste lo que ocurre en la historieta. Ahora dictame como lo escribirías para que tus compañeros puedan entender la historieta sin verla. Vos me dictas y yo escribo”.*

Los textos producidos por los niños en esta instancia se denominan en adelante “texto de modalidad dictada”. La consigna propone a los niños formular textos para ser escritos: el modo de producción del texto es oral, pero se produce un texto escrito en el que el niño ofició de dictante y la escritura fue realizada por el entrevistador

Tercera consigna: *“Ahora escribí vos lo que ocurre en la historieta”*.

Los textos producidos por los niños en esta instancia se denominan en adelante “textos de modalidad escrita”. Se trata de textos escritos por sí mismo por el niño entrevistado. Para su análisis se ha considerado la escritura producida, puesta en relación con la interpretación que el niño realiza de la misma.

### **3.6.2 Los Materiales**

La elección de la historieta seleccionada se fundamentó en las siguientes características que la hacen especialmente interesante.

La misma se desarrolla en dos planos de acción: por un lado, presenta el plano de un bebe (Guille) mirando la televisión. Por otro, muestra el desarrollo de una historia en el plano de un programa televisivo. Ambos se integran en el final con el intento de Guille de participar en esa ficción dándole a la mujer que llora su chupete. Contar lo que ocurre en la historieta requiere entonces integrar las acciones de Guille con los sucesos que él ve en la imagen televisada.

Esta integración entre los planos implica varios desafíos para los niños. Por un lado, expresar relaciones temporales de simultaneidad: cómo contar que lo que sucede en la novela ocurre mientras Guille lo mira. La simultaneidad de las acciones de la historieta puede resolverse, en la última viñeta, aludiendo a las intenciones de Guille de vincularse con la protagonista de la televisión ofreciéndole su chupete.

La historieta elegida permite además elaborar un relato que contenga las motivaciones de los personajes: ¿por qué llora la mujer?, ¿por qué Guille quiere darle el chupete? Esta característica abre la posibilidad de observar si los niños pueden inferir estas motivaciones e incorporarlas a sus relatos y de qué manera lo resuelven, con qué recursos.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

---

En el presente capítulo se presentan los resultados obtenidos del análisis de los textos. En primer lugar se hará referencia a las características de todos los textos respecto la longitud, el género y el contenido. En segundo lugar se presentan aspectos del análisis referidos específicamente a los textos de género narrativo.

Los textos producidos fueron divididos en cláusulas para su posterior análisis. En el siguiente apartado se presentan los criterios utilizados para definir las cláusulas y ejemplos de las mismas.

#### 4.1 Cláusulas: criterios para definir las y ejemplos.

Se considera cláusula a una unidad que contiene un predicado unificado. Es decir, un predicado que expresa una única situación, sea esta una actividad, evento o estado (Berman & Slobin en Aparici, 2010). A continuación se transcriben ejemplos de diferentes tipos de cláusulas que se han encontrado en los textos analizados.

#### Cláusulas con verbos finitos (verbos conjugados)

(1) Se **enamoraron** [Cel, f, PCON, dic]<sup>1</sup>

(2) Y se **pelearon** [Cel, f, PCON, dic]

(3) Y la mujer **lloró** [Cel, f, PCON, dic]

#### Cláusulas con verbos no finitos como gerundios participios e infinitivos

(4) **viendo la tele** [Rod, m, S5FOR, dic]

(5) Señor **caminando** [Ner, f, PFOR, esc]

(6) Bebe **mirando la tele** [Ner, f, PFOR, esc]

---

<sup>1</sup> Se consignan entre corchetes los datos de los sujetos entrevistados: nombre, sexo (f: femenino, m: masculino) nivel escolar (S5: sala de 5; P: primer grado), enfoque pedagógico (CON: constructivista; FOR: formal) y modalidad del texto (ora: oral; dic: dictado; esc: escrito)



### Cláusulas con verbos compuestos

(7) y la mujer **estaba llorando** [Sof, f, PCON, dic]

(8) Y el bebe **está chupando** [Sof, f, PCON, dic]

(9) y la mujer **estaba fumando**[Sof, f, PCON dic]

### Cláusulas con formas verbales compuestas de verbo modal más verbo en infinitivo

Se considera una cláusula cuando aparecen formas verbales compuestas en las cuales el verbo aparece en infinitivo antecedido por un verbo modal o semimodal conjugado como “poder”, “deber”, “querer” o “tener que”.

(10) Le **tienen que dar** el chupete [ Brun, m, S5CON ora]

(11) y entonces el chico **se tuvo que ir**[Lar, f, S5CON, ora]

(12) Le **quería dar** el chupete a la mamá [ May, f, S5CON, dic)

### Cláusulas con formas verbales compuestas por un verbo que cumple la función de auxiliar, seguido de un infinitivo.

Se considera una cláusula a formas verbales compuestas por verbos lexicales como ir o poner que funcionan como auxiliares. Por ejemplo:

(13) que **se va a ir** [Ale, m, S5CON, ora]

(14) que rápido **iba a regresar** [Ale, m, S5CON, ora]

(15) que se **pone a llorar** [Ald, f, S5CON,ora]

### Cláusulas con verbos cognitivos

Los complementos de verbos cognitivos como pensar, creer, se consideran cláusulas. Ejemplos:

(16) Se **cree**

(17) **queesla** mamá [Yam, f, PCON, esc]

(18) **Pensando**

(19) *que es su mama* [Yam, f, PCON, ora]

(20) *y pensó*

(21) *Que se iba* [Ale, m, S5CON, esc]

### **Cláusulas con verbo elidido.**

Se consideran cláusulas aquellas construcciones que no incluyen verbos, cuando el verbo fue explicitado en una cláusula anterior. Ejemplos:

(23) *Acá está llorando*

(24) *Y acá no (elidido llorando)* [Joe, m, S5CON; ora]

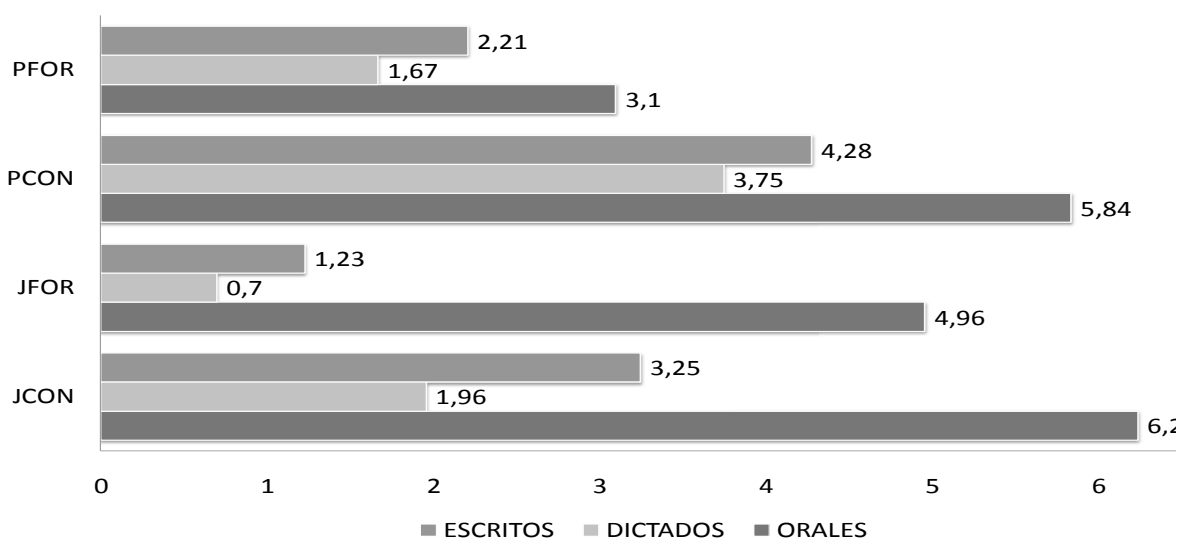
(25) *Acá se hicieron novios*

(26) *Y acá no (elidido se hicieron)* [Joe, m, S5CON; ora]

La división en cláusulas fue el elemento central para comparar los textos de acuerdo a su longitud. Este aspecto se desarrolla en el siguiente apartado.

## 4.2 La Longitud de los textos.

Se estableció el número de cláusulas de todos los textos de la muestra y se calcularon promedios de la longitud de los textos en cada grupo de niños. El siguiente gráfico de barras permite comparar los promedios de longitud de textos orales, dictados y escritos por nivel escolar y por enfoque pedagógico. Los datos de referencia de este gráfico se desarrollan con más detalle en las tablas 4 y 5 (Ver Anexo1, Tablas)



*Figura 1: Promedio de longitud en cláusulas por modalidad de texto, por nivel escolar y enfoque pedagógico.*

Si se comparan las **modalidades de textos** (oral, dictado, escrito) se observa que los textos más largos producidos por los niños son **los orales**.

Esta relación se constata en ambos niveles escolares (sala de 5 y primer grado) así como en ambos enfoques pedagógicos (constructivista y formal).

Se ha encontrado que en los textos orales el rango es mayor, es decir que hay más diferencias individuales. Mientras hay algunos niños que producen textos orales de una

cláusula, otros producen textos orales de hasta catorce cláusulas. Esta amplitud aparece en todos los grupos escolares cuyos textos fueron analizados (ver tablas 2 y 3 en anexo 1). Los textos **dictados** son los más cortos también en ambos enfoques pedagógicos y niveles escolares.

El promedio de número de cláusulas desciende en los textos dictados en las producciones de todos los grupos escolares. Esto puede explicarse por los diferentes modos en que los niños resolvieron esta solicitud. Muchos niños se limitaron a dictar al entrevistador sólo la primera frase de lo que luego escribirían. Otros no realizaron dictado alguno y comenzaron a escribir directamente.

Los textos **escritos** son en promedio más largos que los dictados pero no llegan a alcanzar la longitud de los orales. En muchos casos esto se explica porque los niños reelaboran su texto oral al momento de escribirlo: evitando repeticiones e información redundante. Sobre este aspecto se volverá en apartados posteriores, cuando se presente el análisis de las transformaciones que los niños realizan en sus producciones.

Si se toma como variable de comparación **la escolaridad de los niños**, tanto en las escuelas formales como constructivistas se observa que los textos orales de los niños de sala de 5 son más largos que los de los niños de primer grado. Esta relación se invierte para los textos dictados y escritos, que son más largos en los niños de primer grado que en los de sala de 5.

Si se compara por **enfoques pedagógicos**, puede observarse que tanto en sala de 5 como en primero los niños de escuelas constructivistas construyen textos más largos (orales, dictados y escritos) que los niños de escuelas con un enfoque pedagógico formal.

Los textos producidos en cada modalidad (oral, dictada y escrita) no sólo difieren en su longitud. A pesar de que la consigna fue igual para todos los niños entrevistados, produjeron textos de géneros diferentes. Este es el análisis que se presenta en el apartado siguiente.

### 4.3 El Género de los textos producidos.

Los textos fueron clasificados por su género en tres categorías: narrativos, descriptivos y mixtos. Para establecer el género de los textos se tuvo en cuenta el modo en que se relacionan las cláusulas que los componen y por la organización general del texto. También se han encontrado producciones que no pudieron ser clasificadas por su género: producciones en una sola cláusula y listas de palabras.

#### 4.3.1 Narrativas

Se consideran narrativas a aquellos textos en los que los niños refieren a lo que ocurre en la historieta (estados y eventos) estableciendo entre ellos una secuencia. La condición mínima que debe cumplir un texto para ser considerado una narrativa se estableció tomando la definición de narrativa de Labov que definió como narración es cualquier secuencia de cláusulas que contenga al menos una juntura temporal (Labov, en Reyes Trigos, 2003). Por ejemplo:

*El bebe estaba viendo una novela y después la vio llorar y después le quería dar el chupete [Naa,f,PFOR,esc]*

*Había un hombre con una señora y después el señor y la señora se separaron y la señora se puso a llorar [Mar,m, S5CON,esc]*

Ambos ejemplos muestran una clara secuencia temporal. Las cláusulas están relacionadas en estos casos por las junturas “y” o “después”. Se expondrá luego que más allá de estas condiciones mínimas que definen a una narrativa, dentro de este tipo de textos se han encontrado producciones con desarrollos muy diferentes (ver sección 4.6).

### 4.3.2 Descripciones

Textos descriptivos son aquellos en que se nombran los eventos de la historieta, los personajes, y /u objetos presentes en la misma, pero sin establecer entre ellos relaciones temporales ni causales. Ejemplos:

*Se **están dando besos**. **Está mirando**. **Está viendo cómo está llorando**. **Le da el chupete** [Cam,f, PCON, esc]*

El ejemplo elegido muestra que los eventos están presentes pero sin relacionarlos temporalmente. Otra característica de los textos es el uso de deícticos para referir a los personajes o viñetas de la historieta. Por ejemplo:

***Está viendo la tele el bebe**. Y **acá también y acá también**. [Kev,m, S5FOR,ora]*

En este caso el “y” es usado sin función temporal, sino sólo para señalar las diferentes viñetas de la historieta.

### 4.3.3 Mixtos

Se definen como mixtos a aquellos textos que poseen algunas características de los narrativos pero de manera parcial, predominando en ellos elementos propios de las descripciones. Son textos en los que hay secuencia temporal o relaciones causales pero sólo entre algunas de sus cláusulas y no de manera global. Se presentan deícticos e identidad confusa de los personajes. Ejemplos:

***Guille está viendo la tele. Acá se dan un beso. Acá es cuando llora. Llora porque la dejó. Hace así con el chupete para que no lllore más**. [Flor, f, PCON, ora]*

Este texto contiene algunos elementos que justificarían considerarlo como una narración. Especialmente las cláusulas conectadas por el “porque” y el para qué”. A través de ellas el niño intenta dar cuenta de las relaciones de causalidad. Sin embargo, la presencia reiterada de los deícticos dejan el texto muy ligado a la imagen y eso es una

característica de las descripciones. Esta convivencia de elementos descriptivos y narrativos hace que se haya clasificado como mixto. El siguiente es otro ejemplo.

***Que está señalando con el chupete porque la señora estaba llorando.***

*Se puso el chupete. Que se casó con un hombre [Ald,f,PCON,esc]*

En este caso, nuevamente aparece una referencia causal: se explica porque el bebe señala a la mujer con el chupete. Sin embargo, eso no es suficiente para considerarlo un texto narrativo en tanto no hay secuencia temporal entre los diferentes eventos que se enuncian a modo de enumeración: señala con el chupete, se puso el chupete, se casó con un hombre.

Algunas producciones no pudieron ser clasificadas por su género, los siguientes apartados refieren a ellas.

#### **4.3.4 Una cláusula**

Se trata de producciones cuya longitud es de una sola cláusula, por lo cual no es posible clasificarlas como textos. Ejemplos:

*Que estaba llorando [Ner, f,PFOR,dic]*

*No quería el chupete [May, f, S5CON,dic]*

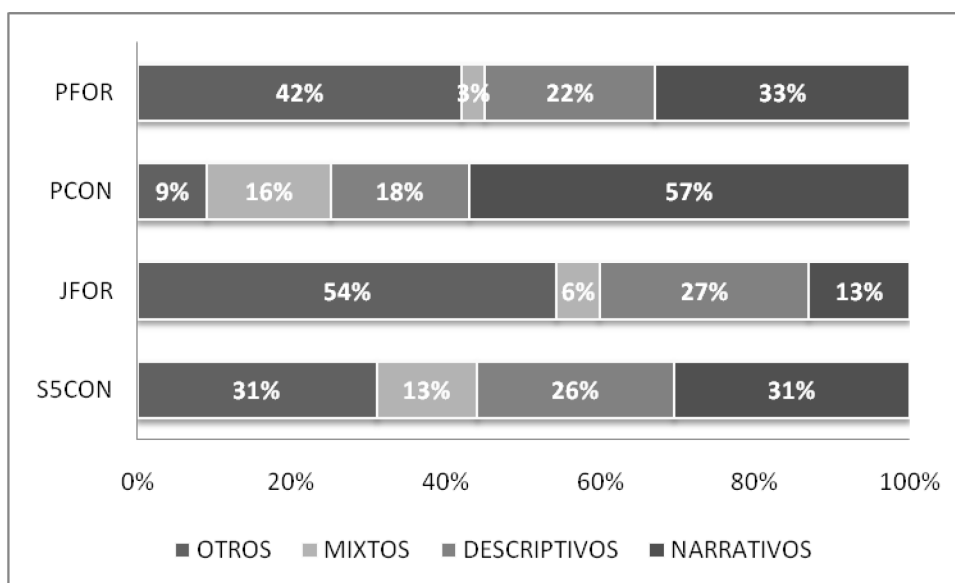
#### **4.3.5 Listas de palabras.**

En el contexto de esta tesis se denomina así a textos constituidos por palabras vinculadas a los sucesos, elementos y/o personajes de la historieta pero que son escritas e interpretadas por el sujeto forma de listado. Son palabras de igual o diferente función gramatical (verbos o sustantivos) sin ningún tipo de conexión sintáctica entre ellas. Ejemplos:

*Llorar.Chupete.Bebe. Triste.[Jul, f, S5FOR, esc]*

*Besarse. Llorando. [Ana, f, PFOR, dic]*

Las tablas 6 y 7 (ver anexo 1, Tablas) presentan la distribución de los textos por género, por corriente pedagógica y modalidad de producción, en cada uno de los grupos escolares. La siguiente figura muestra un recorte de esos datos, para mostrar específicamente la distribución del porcentaje de textos por género en cada escuela



*Figura 2: porcentaje de textos según género por nivel escolar y por enfoque pedagógico.*

El análisis de estos datos muestra que en los primeros grados hay más textos narrativos que en las salas de 5. Puede afirmarse que en líneas generales que para resolver la situación de contar lo que ocurre en la historieta los niños construyen textos de género muy diverso, y que la posibilidad de hacerlo construyendo una narrativa aumenta con la edad o con el progreso en la escolaridad. Sin embargo, esta primera generalización se complejiza si tomamos en cuenta las otras variables en juego: los enfoques pedagógicos y las modalidades de texto solicitadas (oral, dictado, escrito). En torno a ello se desarrollan los apartados posteriores, en los que se particularizará el análisis de los textos narrativos (ver apartado 4.6)

También se han encontrado diferencias en relación al contenido incluido en los textos. En torno a ello se desarrolla el siguiente apartado.



#### **4.4 Análisis de Contenido: Planos de acción.**

La historieta presentada a los niños posee una característica que la hace distintiva: la misma se desarrolla en **dos planos de acción**.

En la pantalla de la televisión se desarrolla una novela, allí la protagonista se despide de su pareja, quien se va con una valija. Esta partida parece ser el desencadenante del llanto de la mujer. En simultáneo, el bebé que mira la novela, al observar que la mujer llora en la televisión, se saca el chupete y lo acerca a la pantalla con la clara intención de brindarlo al personaje que llora.

Un plano de acción presenta el bebé (Guille) mirando la televisión. El otro plano de acción muestra el desarrollo de una historia en un programa televisivo. Ambos planos de acción se integran en el final con el intento del bebé de participar en esa ficción, dándole a la mujer que llora su chupete. Contar lo que ocurre en la historieta requiere entonces integrar las acciones del bebé con los sucesos que él ve en la imagen televisada.

Esta integración entre los planos implica para los niños el desafío de expresar no sólo la secuencia de acciones sino también las **relaciones temporales de simultaneidad**. Es decir, contar que lo que ocurre en la novela sucede mientras el bebé mira.

La pregunta que guía el siguiente análisis es de qué modo los niños se refieren a estos planos de acción y cómo dan cuenta de la simultaneidad entre ambos. La referencia a los planos y a la simultaneidad de acción fueron analizados en los textos de todos los géneros (narrativos, descripciones, mixtos, en una cláusula, listas de palabras) y modalidades (orales, dictados, escritos)

Para analizar la referencia a los planos de acción se tuvo en cuenta:

-Si los niños incluían en sus textos una clara distinción entre la referencia al bebé y la referencia a los protagonistas de la televisión: mención a personajes de ambos planos y sus acciones de manera diferenciada,

-Si incluían una clara mención la situación que da contexto a la historieta: el bebe mira la televisión y parece confundir el plano de la ficción con su entorno

-Si los textos lograban dar cuenta de la intención del bebé (Guille): darle el chupete a la mujer que aparece llorando en la televisión.

De acuerdo a como estos aspectos se hacía presentes en los textos, los mismos se clasificaron en las siguientes categorías de análisis.

#### **4.4.1 Textos que integran ambos planos de acción**

Se trata de textos en que se mencionan ambos planos de acción (bebé, novela) explicitando la relación entre ambos. Son aquéllos en los que los niños refieren de algún modo a la vinculación de los personajes de la novela y lo que allí ocurre, con el bebé y sus acciones.

Lo que caracteriza a estos textos es que hacen mención explícita al intento del bebé de “participar” en lo que ocurre en la novela contando su intención de dar el chupete a la mujer o haciendo referencia al pensamiento del bebe sobre lo que ocurre a los personajes de la ficción que ve en la televisión.

Algunos textos además presentan la situación inicial que da marco a la historieta (un bebe mira la televisión) y explicitan que lo que cuentan es lo que el bebé ve. Se ofrecen a continuación varios ejemplos.

***Guille ve la tele y ve que el marido de la actriz se va. Y lloró con mucha tristeza. Guille quiso darle el chupete pero no pudo dárselo porque estaba en la tele.*** [Car,f, PCON, esc]

El texto presentado integra los planos al aclarar que él bebe mira la televisión, y que ve lo que ocurre con la “actriz” a quien quiere darle el chupete. La elección del sustantivo actriz, para denominar a la mujer y la explicitación de la intención del bebé y el motivo por el cual no logró darle el chupete, permite dejar claro que el niño presenta ambos planos en forma diferenciada y a la vez los vincula explícitamente. En el siguiente ejemplo la integración es también clara:

*Érase una vez un bebé. Estaba mirando una telenovela. Y el chico estaba mirando a la chica y entonces el chico se tuvo que ir y la chica lloró. Entonces él bebe se sacó el chupete porque pensaba que la mujer era de verdad. Entonces se sacó el chupete para darle un beso.* [Lar, f, S5CON,esc]

El texto presentado es un texto narrativo escrito en el que la relación entre ambas perspectivas se manifiesta de diferentes formas: a través de la presentación de la situación inicial, la intención del bebé de participar en la ficción intentando darle un beso a la mujer, y explicitando la razón de este intento: el bebe pensaba que la mujer era de verdad. El plano de la novela está muy bien desarrollado en tanto incluye el beso, la partida del hombre y el llanto de la mujer motivado por esa partida.

El siguiente ejemplo se trata de un texto mixto:

*El nenito le dio el chupete. La chica está llorando. El chico y la chica se están besando. La chica está llorando y el nenito está mirando.* [lar, f, S5CON, esc]

En este ejemplo, es la primera cláusula la que permite clasificarlo como de planos integrados: aunque no explicita a quién dio el chupete el bebé, el contexto permite interpretar que a la mujer llorando. Se ha considerado de planos integrados a los textos que como este que incluyen la acción del bebe de dar el chupete a la mujer. Aunque no detallan el para qué, dejan claro que el niño interpreta que la intención del bebe es ofrecer su chupete al personaje de la novela. Otra expresión de integración puede verse en el siguiente texto.

*Que se besan. Que está llorando. Que está llorando y le quiere dar su chupete.*[And,m, S5CON, esc]

Nuevamente se trata aquí de un texto mixto. Ninguno de los sujetos aparece explícito pero sí las acciones de cada uno y claramente la intención del bebé de dar el chupete en la última cláusula.

#### **4.4.2 Textos que toman los dos planos de manera yuxtapuesta**

Son textos en los que se mencionan ambos planos pero sin incluir referencias a aquellas acciones del bebé que los conectan. Es decir, se cuentan las acciones del bebé y de los personajes de la novela sin establecer vínculos entre ellos. Textos con planos yuxtapuestos se han encontrado tanto entre las narrativas como las descripciones y los textos mixtos. Se ofrecen los siguientes ejemplos:

*Un **bebé está mirando** el televisor **Y una mujer y un hombre se están besando**  
Y la mujer se puso los dedos en la cara y **estaba llorando**. Y él bebe **puso el**  
**chupete al lado del televisor** [Wan, f, PFOR,ora]*

Se trata de un texto narrativo que se refiere a ambos planos pero sin relacionarlos. El bebé mira la televisión, y pone el chupete al lado del televisor: ésta es una acción aislada de lo que ocurre en la novela, no hay referencia al motivo por el cual se saca el chupete, es decir, a su intención. El siguiente ejemplo es un texto descriptivo:

*Llorando. Señor caminando. **Bebé mirando la tele**. [Ner, f, PFOR,esc]*

En este texto se ve claramente que los dos planos están presentes, pero sin hacer referencia a las intenciones del bebé respecto a la mujer ni a sus acciones o pensamientos sobre lo que ocurre en la novela.

#### **4.4.3 Textos centrados en un plano**

Se trata de textos desarrollados considerando sólo las acciones, personajes, objetos o sucesos de uno de los dos planos, sin realizar ninguna mención al otro. Ejemplos:

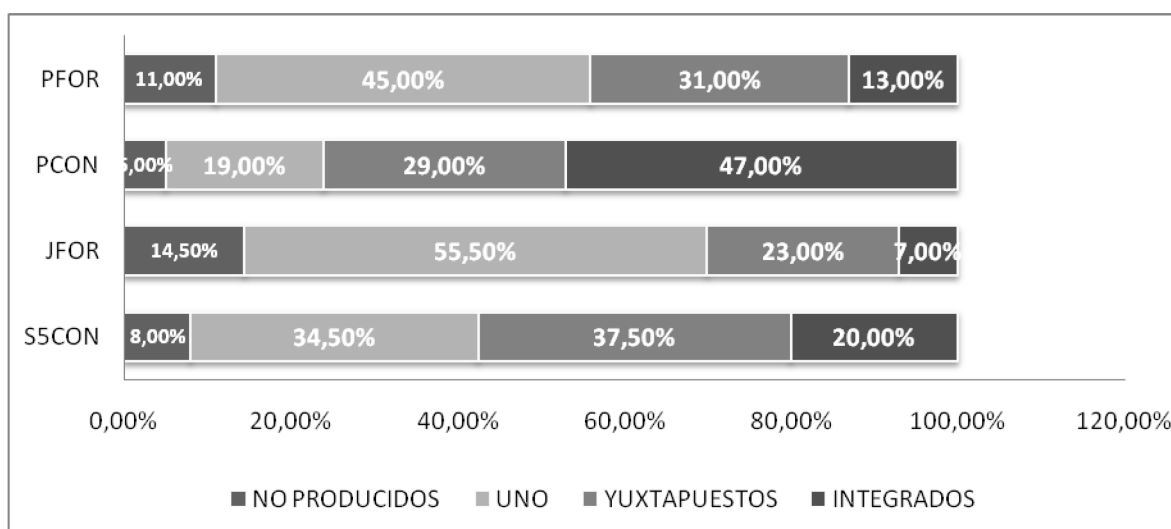
*Primero un **señor** está con una **chica**, después el **señor** se fue. Y después la **chica** está llorando [Mar, m, S5CON,ora]*

Este texto es un texto narrativo oral centrado en el plano de la novela. Se habla de los personajes que aparecen en la televisión y sus acciones, exclusivamente, sin hacer mención del bebé ni lo que él hace. En el siguiente ejemplo se toma el otro plano:

*El bebé está mirando la tele y está chupando el chupete [Jon, m, PCON,dic]*

Este texto dictado descriptivo está centrado en el plano del bebé. Se diferencia del ejemplo anterior en que en este caso la atención está puesta exclusivamente en el personaje que mira la televisión y sus acciones.

El siguiente gráfico de barras presenta la distribución de los textos en su totalidad en relación a los planos de la historieta consideradas, por enfoque pedagógico y en cada uno de los niveles de escolaridad. Mayor detalle de estos datos se incluye en las tablas 8 y 9 (anexo tablas), en las que se discriminan los resultados también por modalidad (oral, dictado, escrito).



*Figura 3: Porcentaje de textos según inclusión de planos por escuela.*

La primera apreciación que surge al observar estos gráficos es que las posibilidades de los niños de construir textos que consideren los dos planos, integrándolos en el relato, aumenta en primer grado tanto en escuelas constructivistas como en escuelas formales.

También se ve reflejado que los textos en un sólo plano representan mayores porcentajes en sala de 5 que en primer grado. Podría concluirse entonces que la edad es una variable que impacta claramente en la manera en que los niños reconocen y mencionan las perspectivas de la historieta en sus textos. Sin embargo, estas diferencias

que se presentan tomando o considerando los porcentajes globales, adquieren matices interesantes cuando se ponen en relación la edad y los enfoques pedagógicos.

En las salas de 5 con enfoque constructivista el mayor el porcentaje de textos está constituido por aquéllos que consideran los dos planos, tanto sea integrados como yuxtapuestos. Esto significa que más de la mitad de los niños de salas de 5 con enfoque pedagógico constructivista logra incluir los dos planos en sus textos (57, 5 %). En cambio, solo un 30 % incluyen dos planos en las salas de 5 con enfoque pedagógico formal.

Al comparar los primeros grados entre sí surge una diferencia muy notoria. En los primeros constructivistas casi la mitad (47%) de los textos incluye ambas perspectivas de manera integrada, y un porcentaje menor (19%) construye sus textos incluyendo una sola perspectiva. Esta relación se invierte para los primeros formales: casi la mitad de los textos de escuelas formales incluyen sólo una perspectiva (45%) y un porcentaje menor (13%) incluye ambas perspectivas integrándolas.

Se observa una diferencia interesante al comparar los textos con perspectivas integradas en los cuatro grupos.

El gráfico muestra que los niños de sala de 5 constructivistas construyen mayor porcentaje de textos en dos planos integrados (20%) que los niños de las primarias formales (13%). En general, respecto a la inclusión de las perspectivas de la historieta, el desempeño de los niños de sala de 5 con enfoque constructivista fue mejor que el de los niños de primeros grados formales.

Estos datos podrían indicar que las condiciones del enfoque pedagógico contribuyen a que los niños puedan considerar ambos planos e integrarlos en edad más temprana.

En el caso especial de los textos con planos integrados, es condición necesaria incluir intención del bebé de dar el chupete a la mujer. Poder referir a esta intencionalidad implica introducir contenido evaluativo en los textos. Se ha encontrado en los textos otros elementos que se reconocen como contenido evaluativo, a ello se hará referencia en el siguiente apartado.

#### 4.5 Contenido evaluativo: el plano de la conciencia

Se considera contenido evaluativo a aquellos pasajes del texto donde el niño que relata refiere a sus interpretaciones de las conexiones causales entre los eventos y las perspectivas de los personajes. Los dispositivos a través de los cuales se refleja en los textos la interpretación de los hechos son los vínculos causales y la referencia a los estados internos de los personajes (Veneziano, 2009).

En los textos analizados, se ha encontrado referencias de ambos tipos. Se ha considerado contenido evaluativo a:

La referencia a las causas de los eventos. Por ejemplo:

*Está llorando **porque se casó con otra mujer.***[Emi,m, S5CON,ora]

- La referencia a las intenciones y propósitos de los personajes. Por ejemplo:

*El bebé está mirando una novela y después vio a la chica llorar y después **le quería dar el chupete.*** [Naa,f,PFOR,dic]

*El bebe está viendo besarse con el chico y se tuvo que despedir el chico y el bebe **quiere darle un beso a la chica para que se ponga feliz***[Lar, f, S5CON,ora]

*Acá ve una película. Después ve que la mujer de la tele está llorando. **Quiere darle el chupete para que no llore más.***[Sof, f, S5CON, ora]

La referencia a los estados internos de los personajes a través de la inclusión en los textos de verbos mentales. Por ejemplo:

*La mamá está llorando y el bebé le está dando su chupete. **Piensa que el chupete le va a reír a la mujer.***[Bra,m,PCON,dic]

*Está mirando Guille la novela. La mujer está llorando. Se **crea que es la mamá***[Yam,f,PCON,ora]

-La presencia de expresiones vinculadas a los estados afectivos de los personajes. Por ejemplo.

*La señora **está triste** porque se va el señor y después está sola y **llorando**. Y cuando vuelve el señor **está feliz**[Mai,f, S5CON,ora]*

*Vio que la mamá **extrañó** a su esposo.*

***Extrañó** a su esposo **tanto tanto**[Ale, m, S5CON,ora]*

Los estados afectivos aparecen de manera explícita como cuando los niños hacen alusión al estar triste o feliz, pero también aparecen en verbos que expresan estados afectivos, como llorar o extrañar, que en este caso además aparece acompañado de un cuantificador.

Entre los textos analizados se han encontrado aquellos que poseen contenido evaluativo en más de una cláusula. Por ejemplo

:

*Guille ve la tele Y ve que el marido de la actriz se va Y **lloró con mucha tristeza**. Guille **quiso darle** el chupete. Pero **no pudo dárselo porque estaba en la tele** [Car,f,PCON,esc]*

*Había una vez un nene que estaba mirando televisión y estaba viendo una película que **estaba llorando una señora porque se había ido el marido y estaba muy feliz porque volvió**. [Mai, f, S5CON, esc]*

*El bebé estaba viendo una novelay después la **vio llorar**y después **le quería dar el chupete** [Naa,f,PFOR,esc]*

También se han encontrado textos que poseen una única referencia evaluativa. Por ejemplo:

*La mujer **está llorando porque se fue el marido**. El bebé mira la tele [Car,f,PFOR, esc]*

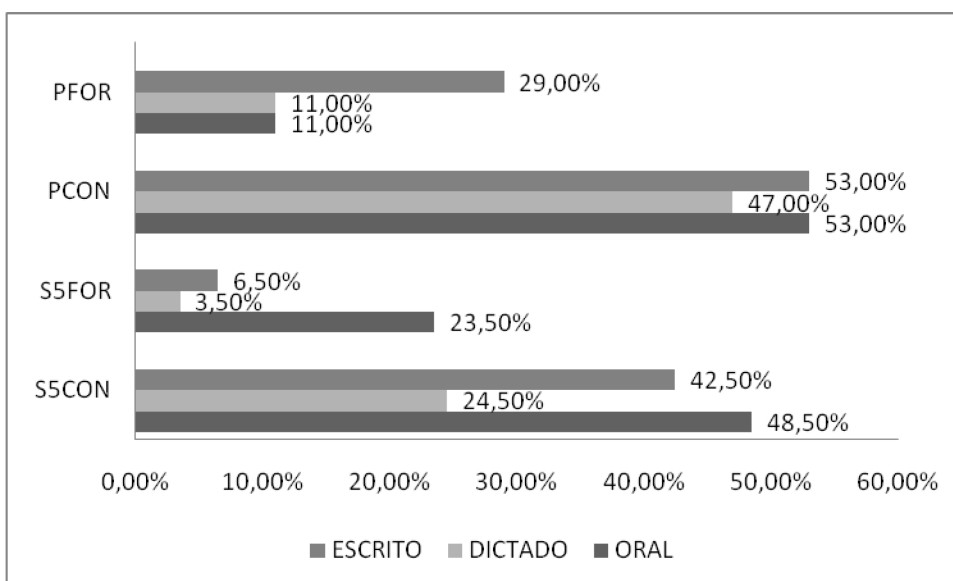


Finalmente, se ha subdivido a los textos en dos grandes categorías:

- Poseen al menos una referencia evaluativa
- No incluyen ninguna referencia evaluativa.

En el apartado que sigue se presenta el análisis de los textos que incluyen al menos una referencia evaluativa según su género, su modalidad, los niveles de escolaridad y enfoques pedagógicos de los niños que los produjeron.

El siguiente gráfico, presentan la distribución de textos con contenido evaluativo según modalidad, enfoque pedagógico y nivel escolar. Un mayor desarrollo de estos datos se incluye en las tablas 10 y 11 (Anexo 1, Tablas)



*Figura 4: Porcentaje de textos que incluyen contenido evaluativo por modalidad, por nivel escolar y por enfoque pedagógico.*

Al observar los gráficos se desprende que tanto en sala de 5 como en primero se encontraron producciones con contenido evaluativo en las tres modalidades: oral, dictada y escrita. Si se considera el total de textos con contenido evaluativo, sin diferenciar sala de 5 y primeros, se encuentra que hay más textos con contenido evaluativo en las modalidades oral y escrita mientras que es en los textos dictados donde hay menos presencia del contenido evaluativo.

Respecto a las modalidades de producción de los textos con contenido evaluativo, se ha encontrado patrones diferentes en cada uno de los grupos escolares.

En las salas de 5 constructivistas el porcentaje de textos con contenido evaluativo orales y escritos es similar (48,5% y 42,5% respectivamente). Ese porcentaje desciende considerablemente en los textos dictados (24,5%). Mientras que en las salas de 5 formales, la diferencia entre textos orales con contenido evaluativo y textos escritos con contenido evaluativo es mayor: en los orales es de 23,5% y en los escritos sólo aparece en el 6,5% de los textos.

En los primeros grados constructivistas se observa que el porcentaje de textos orales y escritos con contenido evaluativo es el mismo (53%) y desciende poco en los dictados (47%). En los primeros grados formales, es mayor el porcentaje de textos con contenido evaluativo escritos (29%) que orales y dictados (11% en ambos casos).

El aspecto más significativo de este análisis se encuentra al considerar la presencia de textos con contenido evaluativo en relación a los enfoques pedagógicos.

De acuerdo a lo que muestra el gráfico anterior, en los primeros grados y salas de 5 con enfoque constructivista el porcentaje de textos con contenido evaluativo es ampliamente mayor que en las escuelas de enfoque pedagógico formal. Puede considerarse entonces posible que el enfoque pedagógico habilite la inclusión de contenido evaluativo en edades más tempranas.

Por otro lado, los datos muestran que si bien hay contenido evaluativo en descripciones, textos en una cláusula e incluso en un texto considerado como lista de palabras. Sin embargo, tanto en sala de 5 como en primer grado la mayoría de los textos que incluyen contenido evaluativo son narrativas y textos mixtos. Estos datos permiten pensar que el aumento de la expresión evaluativa tiene relación con el género de la producción. Con lo cual es coherente que al haber más narrativas en las escuelas constructivistas haya también mayor presencia de contenido evaluativo en los textos.

Pero las diferencias entre las escuelas de ambos enfoques no se limitan tan sólo al plano cuantitativo. Se constatan otras diferencias:

En las escuelas con enfoque pedagógico constructivista, tanto en sala de 5 como en primer grado, se produjeron textos que incluyen más de una referencia a contenido evaluativo. En las escuelas de enfoque formal sólo hay textos con una única referencia a contenido evaluativo.

En las escuelas formales las referencias a contenido evaluativo consisten en menciones a la intención del bebé de dar el chupete y a la causa del llanto de la mujer. Sólo se ha encontrado referencia a estados afectivos de los personajes en dos textos. En cambio, en las escuelas constructivistas son más las referencias a estados afectivos. Referencias a estados de conocimiento a través del uso de verbos mentales se han encontrado solamente en las escuelas constructivistas.

#### **4.6 Textos Narrativos**

Este apartado presenta el análisis de los textos narrativos. Hasta ahora se han considerado como narrativos textos de nivel de desarrollo diferente. Se vuelve sobre ellos para desarrollar y explicitar las diferencias encontradas.

Respecto a los textos narrativos y su presencia en las escuelas de diferentes enfoques pedagógicos, se ha explicitado ya que en aquellas con enfoque pedagógico constructivista ha sido mayor el porcentaje de textos narrativos que en las escuelas con enfoque pedagógico formal. Las diferencias son sustanciales tanto en sala de 5 como en primer grado. El porcentaje de narrativas en sala de 5 constructivista es de 30,5%, mientras que en las salas de 5 con enfoque formal se reduce a 13%. En primer grado la diferencia también es notoria: en primer grado con enfoque constructivista el porcentaje de narrativas es de 57% mientras que en primer grado con enfoque formal las narrativas representan sólo el 33% (tablas 6 y 7).

Al tomar en consideración la modalidad de los textos (oral, dictado, escrito) se observan que para todas las modalidades de producción el porcentaje de textos narrativos es mayor en las salas de 5 constructivistas que en las formales.

Es interesante observar que tanto en las salas de 5 constructivistas como formales es mayor el porcentaje de narraciones orales. Es decir, que muchos niños que lograron

producir narraciones al contar oralmente que ocurría en la historieta, no sostuvieron las condiciones de una narrativa en sus textos dictados o escritos.

En las salas de 5 de ambos enfoques pedagógicos disminuyen mucho las narrativas en la modalidad dictada, y vuelve a subir la cantidad de narrativas en la modalidad escrita, aunque sin llegar a equiparar la cantidad de narrativas orales.

Esa tendencia cambia en los primeros grados. Allí se manifiesta con claridad que los textos narrativos son más frecuentes en las escuelas con enfoque pedagógico constructivista que en las escuelas con enfoque pedagógico formal, en todas las modalidades de producción.

Sin embargo, surge una diferencia fundamental entre las salas de 5y los primeros grados: mientras en las salas de 5 el porcentaje de narrativas era mayor en la modalidad oral, no ocurre esto en los primeros grados. La modalidad de producción de textos narrativos más frecuente varía en cada uno de los enfoques pedagógicos.

En las escuelas de enfoque constructivista el porcentaje de narrativas crece regularmente a medida que van realizando las sucesivas consignas solicitadas. Cuando se les solicita contar oralmente, sólo un 28% de los niños construye narrativas. Cuando se les pide “dictar” un texto al entrevistador (aclarándole que luego él deberá escribirlo también) ese porcentaje crece a 69%. Y Finalmente, cuando escriben sus propios textos el 75% de los niños escriben narraciones.

En los primeros grados de enfoque pedagógico formal formales también se observa este movimiento: las narrativas escritas son más frecuentes que las orales. Sin embargo la diferencia es mucho menor que en los primeros grados con enfoque constructivista.

En ambos casos, primer grado con enfoque pedagógico constructivista y primer grado con enfoque pedagógico formal se ha encontrado que participar de sucesivas consignas les permitió a los niños reelaborar su producción y transformarla durante el proceso.

Esta relación entre los textos orales y escritos fue explorada y se presentará en apartados posteriores (Ver apartado 4.6.2).

A continuación se presenta un análisis de los textos narrativos tomando en cuenta su organización interna.

#### **4.6.1 Niveles de organización de los textos narrativos**

Al definir las narrativas se ha anticipado que entre los textos narrativos los hay con desarrollos muy diferentes. Se explicitan a continuación algunos de los diferentes tipos de narrativas encontrados y se ofrecen ejemplos de los mismos. Se las presenta en un orden que va desde las más desarrolladas y completas hasta las más elementales.

##### **Narrativas globales**

Se ha denominado así a aquellas que incluyen los diferentes momentos de una estructura narrativa: presentación inicial de la situación, conflicto y resolución del mismo. Explicitan relaciones temporales y causales, y están conformadas por más de dos cláusulas. Por ejemplo:

***Érase una vez un bebe. Estaba mirando la telenovela y el chico estaba mirando a la chica. Y entonces el chico se tuvo que ir y la chica lloró. Y entonces el bebe se sacó el chupete porque pensaba que la mujer era de verdad. Entonces se sacó el chupete para darle un beso***[Lar, f, S5CON,esc]

Este texto muestra de manera clara y diferenciada los tres momentos de la narración.

***Érase una vez un bebe. Estaba mirando la telenovela y el chico estaba mirando a la chica(SITUACION INICIAL)***

***Y entonces el chico se tuvo que ir y la chica lloró(CONFLICTO)***

***Y entonces el bebe se sacó el chupete porque pensaba que la mujer era de verdad. Entonces se sacó el chupete para darle un beso(RESOLUCION)***

Se han encontrado algunos casos en los que los niños respetan estas tres instancias aún cuando interpretan la historieta en el sentido de lectura inverso al convencional. Es

decir, cuentan lo que ocurre en la historieta iniciando su narración desde la viñeta 3, luego la 2, y finalizan en la 1.

*Está llorando. Aquí empieza porque dice que se va a ir. (SITUACION INICIAL)*

*Después acá el bebé estuvo mirando la tele y después vio que la mamá extraña a su esposo cuando la mamá vio que su esposo se fue. Extrañó a su esposo tanto tanto. (CONFLICTO)*

*Y se olvidó que rápido iba a regresar. Y regresó y se besaron. (RESOLUCION)[Ale,m, S5CON, ora]*

Aún cuando la secuencia está contada en orden inverso, se considera este texto como una narrativa porque cumple todas las condiciones que se han definido para la misma: las cláusulas que lo componen están vinculadas de manera global, incluyendo los tres momentos de la estructura narrativa: presentación, conflicto, resolución.

### **Narrativas con organización causal y temporal**

Se nombra así a aquellos textos narrativos desarrollados en varias cláusulas y que explicitan relaciones temporales y causales locales, sin una organización global. Por ejemplo:

*El hombre la dejó y la mujer se quedó llorando **porque** el hombre se fue a trabajar y Guille le dio el chupete **porque** le dio tristeza [Bel, f,PCON, esc]*

Este texto muestra como el niño incluye además de junturas temporales referencia a las relaciones causales a través del uso del “porque”. En este caso, en las dos oportunidades, las junturas causales permiten introducir las motivaciones de los personajes: por un lado la motivación del llanto de la mujer y por otro de aquella que impulsa al bebé a ofrecerle su chupete.

### **Narrativas con organización temporal**

Se le dio este nombre a aquellos textos narrativos que están desarrollados en más de 1 cláusula y en los que se explicitan sólo relaciones temporales.

*El bebe está mirando la tele y le da el chupete a la señora. Después pasa el marido y no la mira y el bebe se pone el chupete. Ella todavía está llorando. Después ve que se besan y se pone el chupete y todavía está mirando.*  
[Bran, m, PFOR, dic]

En el ejemplo presentado hay varias junturas temporales. El “después” y la “y” aparecen como junturas que presentan una sucesión temporal. También aparecen adverbios de tiempo (“todavía”) que indican en este caso una relación de simultaneidad entre las acciones del bebé y la mujer. Además permite referir y remarcar que se trata de una acción con continuidad: refleja que la mujer de la historieta llora en cuadros sucesivos, y que de igual modo el niño mira la TV en cuadros sucesivos. Estos elementos brindan al texto una organización que es sólo temporal, ya que no se explican ni las causas del llanto de la mujer ni los motivos por los que el bebé le ofrece su chupete.

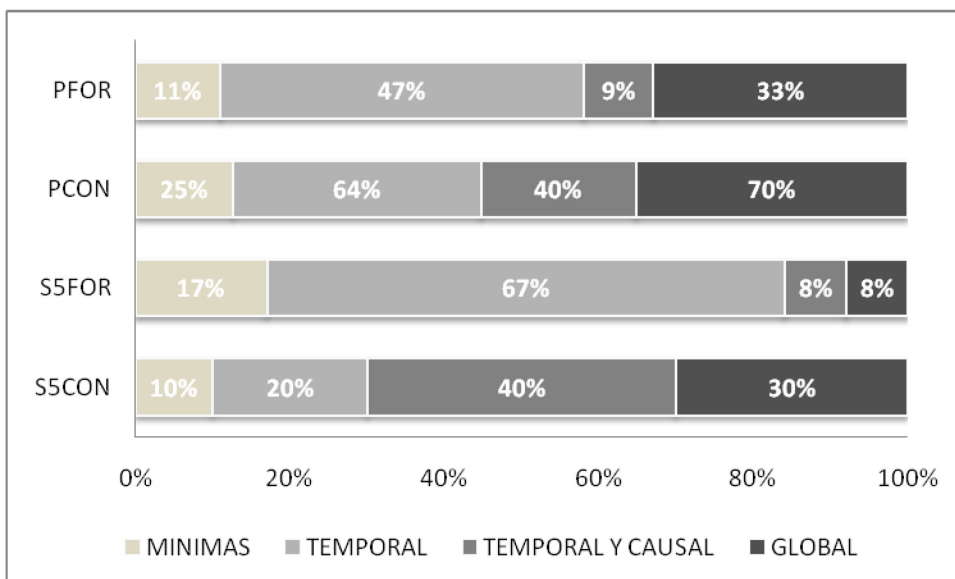
### **Narrativas mínimas**

Se denomina así en el contexto de este trabajo a las narrativas constituidas por sólo dos cláusulas conectadas temporalmente.

*Ella se enamoró y Guille le muestra el chupete* [Vic, f, PCON,esc]

La relación temporal está marcada por la “y” que cumple aquí una función temporal, así como la alternancia entre el pasado y el presente. El “y” separa lo que ocurrió en el pasado (ella se enamoró) de lo que está ocurriendo en el presente (Guille le muestra el chupete).

El siguiente gráfico muestran el porcentaje de narrativas encontradas según su nivel de organización por nivel escolar y por enfoque pedagógico. Las tablas 12 y 13 (Ver anexo 1, Tablas) muestran estos datos con discriminación también por modalidad de producción.



*Figura 5: Porcentaje de textos narrativos según organización interna por niveles escolares y por enfoques pedagógicos.*

Se observa que hay mayor cantidad de narrativas globales en salas de 5 constructivistas que en las salas de 5 formales. La diferencia también se mantiene para las narrativas con temporalidad y causalidad donde nuevamente la cantidad es mayor en salas de 5 constructivistas que en salas de 5 formales. Las diferencias entre escuelas por enfoques también se dan en los primeros grados. El porcentaje de narrativas globales es mucho mayor en primero constructivista que en primero formal

Es interesante observar que la cantidad de narrativas globales y con organización temporal y causal es mayor en las salas de 5 constructivistas que en los primeros grados formales. Esta constatación permite hipotetizar que el enfoque pedagógico del cual los niños participan es un factor importante en la complejidad de las narrativas producidas por los niños, más aún que su edad o nivel escolar.

Hay algunas diferencias en relación a la organización de las narrativas de acuerdo la modalidad de producción. Los siguientes datos se toman de las tablas 12 y 13 (ver Anexo 1, Tablas). En la **modalidad oral** hay pocas narrativas mínimas. En esta instancia casi todos los niños construyen narraciones de al menos tres cláusulas, y de hasta 14. Sólo dos sujetos construyen una narrativa oral mínima, uno de ellos de sala de 5 formal y otro de primer grado formal.



Se encontraron diferencias significativas entre escuelas en cuanto a la organización de las narrativas orales. En las salas de 5 constructivistas, hay 13 narrativas orales con una organización más compleja: 5 son narrativas globales y 8 son narrativas con relaciones temporales y causales que en las salas de 5 con enfoque formal. En estas se encontraron 8 narrativas orales, la mayoría son de organización exclusivamente temporal (4) y narrativas mínimas (2), sólo 1 narrativa global y una de organización temporal y causal.

En el caso de los primeros grados ocurre algo similar. En los primeros grados constructivistas hay 9 narrativas orales que se distribuyen así: 4 narrativas globales, 3 temporales y causales (3) y 2 temporales. En cambio en los primeros grados formales hay 10 narrativas orales, 8 de ellas exclusivamente temporales y 2 narrativas mínimas. Es decir, no hay narrativas globales ni de aquellas que combinan relaciones causales y temporales.

En la **modalidad dictada**, ya se ha explicitado que las narrativas disminuyen en las salas de 5. En salas de 5 constructivistas solo hay 5 narrativas dictadas distribuidas de la siguiente manera: 2 globales, 2 con organización temporal y causal, y 1 temporal. En sala de 5 formal sólo hay una narrativa dictada con organización exclusivamente temporal. En primer grado formal también disminuyen la cantidad narrativas dictadas respecto a las orales. Hay sólo 7 narrativas, distribuidas de la siguiente manera: 5 narrativas temporales, 1 global y 1 mínima. En cambio, en los primeros grados constructivistas la cantidad de narrativas dictadas es mayor que la cantidad de narrativas orales. Hay 22 narrativas orales distribuidas de la siguiente manera: 5 globales, 1 temporal y causal, 13 temporal y 3 mínimas.

En la **modalidad escrita**, la cantidad de narrativas se mantiene en las salas de 5 constructivistas, en las cuales se encuentran 12 textos narrativos distribuidos de la siguiente manera: globales (2), temporales y causales (2), temporales (5) y mínimas (3). En las salas de 5 formales en cambio las narrativas escritas (3) disminuyen en relación a las orales (8). Las tres narrativas escritas encontradas son temporales.

En primer grado con un enfoque constructivista las narrativas escritas (24) aumentan considerablemente respecto a las orales(9) y muy poco respecto a las dictadas(22). Se distribuyen de la siguiente manera: globales (9), temporales y causales (1), temporales (11) y mínimas (3).

En primer grado con un enfoque formal el número de narrativas escritas (11) es casi igual que el de narrativas orales (10). De las 11 narrativas escritas sólo 1 es global, 1 temporal y causal, 5 temporales y 4 mínimas.

En relación a las narrativas escritas, es necesario hacer una referencia al nivel de conceptualización de escritura en que se encontraban al momento de la producción los niños entrevistados. El siguiente apartado presenta la clasificación de los niveles de escritura encontrados en los textos narrativos de ambos grupos de edad y en ambos enfoques educativos.

#### **4.6.2 Los niveles de conceptualización de la escritura en los textos narrativos**

Los niveles de conceptualización de la escritura fueron determinados según criterios establecidos en las investigaciones psicogenéticas. Para evaluar en qué nivel de conceptualización se encontraba cada niño se tomaron dos producciones: una escritura de listas de palabras solicitada en entrevista previa al desarrollo de la tarea de escritura a partir de historieta, y el texto escrito en dicha tarea. En el caso de que las escrituras del Para la presente tesis se consideró el nivel manifestado en la escritura del texto.

Las categorías consideradas para determinar el nivel de las escrituras de los niños estudiados son las siguientes:

**Alfabéticas:** Se denomina así las escrituras que logran realizar una correspondencia sistemática entre grafías y fonemas en todas las sílabas de las palabras.

**Alfabéticas iniciales:** Se denomina así a las escrituras en las que los niños comienzan a realizar correspondencias entre las letras y los fonemas, aunque aún no sostienen esa correspondencia en todas las sílabas de las palabras. En general lo hacen con sílabas simples conformadas por consonante seguida de vocal) pero no con sílabas complejas (consonante- consonante- vocal, consonante-vocal consonante, o consonante-vocal-vocal) (Ferreiro y Zamudio, 2008).

**Silábicas alfabéticas:** Se trata de escrituras en transición entre las escrituras silábicas y las alfabéticas. En los niños que escriben así coexisten en la escritura de una palabra o un texto la hipótesis silábica y la alfabética.

**Silábicas:** Son escrituras en las que a cada sílaba se le hace corresponder una letra. Entre las escrituras silábicas pueden encontrarse muchas variaciones de acuerdo a las letras utilizadas. En diferentes momentos de la consolidación de esta hipótesis los niños utilizan inicialmente letras no pertinentes a la sílaba escrita, luego sólo vocales pertinentes y finalmente vocales y consonantes a pertinentes.

**Pre-silábicas:** Se llama así a escrituras que se caracterizan por la falta de relación entre las emisiones orales y los segmentos gráficos. En un primer nivel hay indiferenciación intrafigural e interfigural y utilizan grafismos primitivos. La lectura que realizan de lo escrito es continua. En un segundo nivel las escrituras de distintas palabras se diferencian ya sea a partir de variar el repertorio o la cantidad de grafías entre una y otra. Hay escrituras que varían los grafismos pero mantienen constante la cantidad. Utilizan pseudoletras o letras convencionales aunque sin pertinencia dado que como explicitamos no existe aún relación entre lo escrito y lo oral. La lectura de lo escrito continúa siendo global o aparecen recortes orales pero asistemáticos.

La tabla nº 14 (ver anexo tablas) muestra las narrativas escritas por escuelas especificando el nivel de conceptualización con que fueron producidas. De acuerdo a los datos de la misma puede verse que han producido narrativas niños de todos los niveles de conceptualización.

Los siguientes son ejemplos de ello. Se ofrece el texto original (en mayúsculas) con las interpretaciones del sujeto (en minúscula) debajo, respetando los recortes que el niño realizó al interpretar. Se transcribe al finalizar el texto la interpretación completa para facilitar el análisis del texto. Por ejemplo:

M Q W O M

El bebé está mirando

N I A U n W

se estaban dando un beso  
B N Q e N  
estaba llorando  
N O W  
El hombre se iba  
V M A W  
Mamá está llorando  
N B X  
El bebé le da el chupete  
N O Q O  
porque lloraba

*El bebé está mirando, se estaban dando un beso, estaba llorando porque el hombre se iba, mamá está llorando, el bebe le da el chupete porque lloraba [Brun,m, S5CON,esc]*

Este texto fue escrito con características de escritura pre-silábica. El conocimiento inicial del sistema de escritura no constituyó en este caso una limitación para construir una narrativa con relaciones causales y temporales. En ella el niño logra dar cuenta de la razón del llanto de la mujer así como de la intención del bebé de darle el chupete para que se calme. Es además una narrativa en la que los dos planos de la historia aparecen diferenciados e integrados. El siguiente ejemplo muestra otro nivel de escritura:

CBAN  
Se besan  
DEYNEMION  
Después llora por el marido porque se va  
EBEBYA  
El bebe la ve llorar  
YERCDACAGE  
y quiere darle el chupete a la mujer

*Se besan, después llora porque el marido se va. El bebé la ve llorar y quiere*

*darle el chupete a la mujer.* [Jua, m, PCON,esc]

Este texto fue realizada por un niño que escribía claras características de nivel silábico al producir listas de palabras, utilizando vocales y consonantes pertinentes. Al producir el texto mantuvo por momentos ese nivel de escritura pero no durante toda la producción. Logró construir una narrativa en la que hay relaciones temporales y causales, los dos planos están integrados y donde además aparece la intención del bebé de dar el chupete a la mujer a través del uso de un verbo que expresa intención(quiere).

Estos ejemplos muestran que más allá de que la mayoría de las narrativas fueron escritas en niveles entre silábico- alfabético y alfabético, se encontraron narrativas producidas con escrituras silábicas e incluso pre-silábicas. Es decir que la posibilidad de producir textos escritos con características narrativas no parece estar totalmente ligada al logro de la escritura convencional.

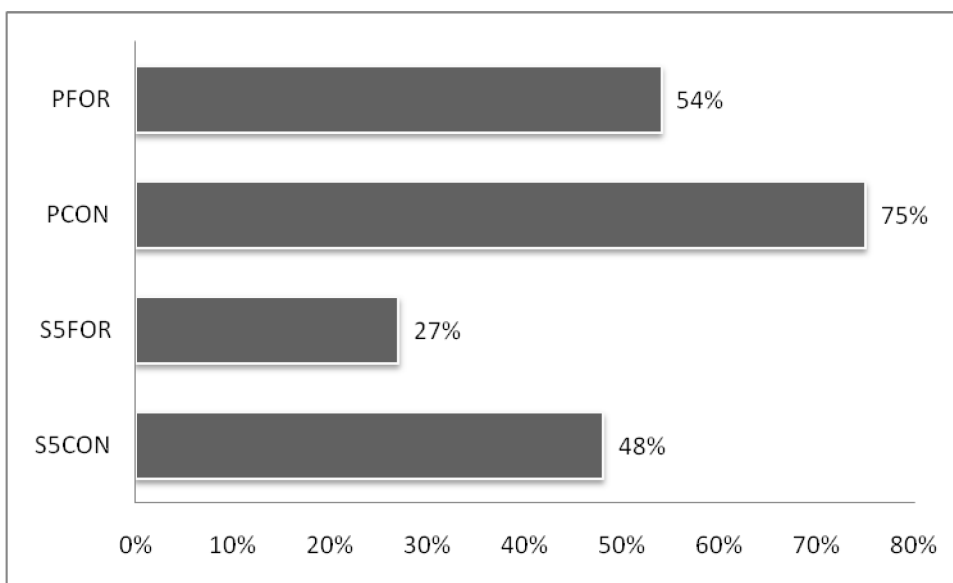
Si se atiende además a los textos orales y dictados de los niños, se observa que en el pasaje de la oralidad a la escritura los niños producen transformaciones en sus producciones, diferenciando entre narrativas orales y narrativas escritas. Sobre dichas transformaciones en el pasaje de la oralidad a la escritura se dará cuenta en siguiente apartado.

#### **4.7 Las transformaciones entre oralidad y escritura**

La propuesta realizada a los niños fue contar lo que ocurría una historieta, siguiendo esta secuencia: contar oralmente, dictar al entrevistador como lo escribirían y finalmente escribirlo en este mismo orden.

En este apartado se presenta el análisis cualitativo de los cambios que se observan al comparar las tres versiones producidas por cada sujeto a lo largo de la tarea. Se toman para el análisis los sujetos que produjeron al menos una narrativa en cualquiera de las tres modalidades (oral, dictado, escrito).

El número de niños por escuela que produjeron al menos una narrativa en cualquiera de las tres modalidades (oral, dictada o escrita) y cuyos textos serán considerados en este análisis se reflejan en el siguiente gráfico. Se ofrece mayor detalle de estos datos en la tabla 15 (anexo tablas):



*Figura 6: Porcentaje de niños que produjeron al menos una narrativa por nivel escolar y por enfoque pedagógico.*

Algunos niños realizaron diferentes tipos de transformaciones: de género, de contenido, de elecciones lingüísticas. A continuación se pondrá el foco de atención en las transformaciones de género, pero al presentar los ejemplos se hará referencia también a otras transformaciones

### **De textos orales no narrativos a textos escritos narrativos**

Algunos niños realizan transformaciones del género. Como ejemplo se ofrece el caso de Sebastián<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Los nombres utilizados no se corresponden con los nombres reales. Se utilizan nombres ficticios para facilitar la lectura del análisis presentado.

Cuando se le solicita el *texto oral*, Sebastián produce un texto descriptivo en el que se describe la escena y los elementos que en ella aparecen.

*“El bebe mira la tele. Y con un chupete. Tiene el cable que esta enchufada. Una novela.”* [Seb, m,PCON, ora].

El texto oral refiere globalmente a lo que hace el bebe (“mira la tele y con chupete”) agregando datos descriptivos de la imagen (“tiene el cable que está enchufada”) pero que no refieren a la historia. No refiere a otras acciones del bebé ni a las acciones del hombre y la mujer.

Cuando se le efectúa la solicitud de texto dictado se advierten diferencias respecto a su primera producción.

*“El bebé estaba mirando una novela en la tele. Se estaban besando. Y después se fue el marido. El bebé estaba llorando y el bebé se sacó el chupete y el bebé le quería dar el chupete a la nena de la televisión y no podía porque la televisión tenía un vidrio.”* [Seb,m,PCON, dic].

Ya no se trata de una descripción, sino que este segundo texto responde a lo que llamamos **narrativa global**. Es un texto que recupera los momentos centrales de la historia (situación inicial, conflicto, resolución) y los integra en un relato en el que las relaciones causales y temporales se explicitan, en este caso a través del uso de “después” y “porque”.

Finalmente, produce un texto escrito que conserva las características de narrativa global.

*El bebé estaba mirando la tele y se estaban besando y el marido se fue Y la mujer estaba llorando y el bebé le quería dar el chupete y no podía porque tenía un vidrio*[Seb, m,PCON, esc].

En el caso de Sebastián pueden verse otros cambios además de la transformación de género descriptivo en género narrativo: se observan también transformaciones de contenido y de elecciones lingüísticas:

Por un lado, en su texto dictado introduce el plano de lo que ocurre en la telenovela, y logra mencionar ambos planos **de manera integrada** al incluir los enunciados señalados con negrita en el texto:

*“El bebe **estaba mirando una novela en la tele**. Se **estaban besando**. Y después se fue el marido. El bebe estaba llorando y el bebe se sacó el chupete y el bebe le **quería dar el chupete a la nena de la televisión y no podía porque la televisión tenía un vidrio.**”[Seb, m,PCON, dic].*

Es interesante observar además que construye este segundo **texto integralmente en pasado**, a diferencia del primero construido en presente. Utiliza además **pasados diferentes** pudiendo distinguir acciones puntuales (“se fue”, “se sacó”) de acciones durativas que crean el escenario de la historia (“estaba mirando”, se estaban besando “estaba llorando”).

Otra novedad en el texto dictado de Sebastián respecto a la su primera producción es la incorporación de **contenido evaluativo**. Hace aquí referencia a la intención del bebé incorporando un enunciado en que la explicita: “le quería dar el chupete a la nena de la televisión”. Ese “quería” introduce la intención del personaje.

En síntesis, el texto dictado es mucho menos dependiente de la imagen, que el texto oral y en él se expande claramente el contenido: se completa la secuencia de acciones, se incorpora contenido evaluativo, se integran los planos, no se omiten personajes.

Los cambios efectuados por Sebastián no se detienen en el pasaje del texto oral al dictado. También produce nuevas transformaciones al pasar del texto dictado al escrito. En la siguiente transcripción se evidencian los cambios que Sebastián produjo entre ambos.<sup>3</sup>

*El bebe estaba mirando ~~una novela en la tele~~ y se estaban besando. ~~Y después se fue el marido~~ **se fue y la mujer estaba llorando** ~~el bebé estaba llorando y el bebe se sacó el chupete y el bebé~~ **quería dar el chupete a la nena de la televisión** y no podía porque la televisión tenía un vidrio.*

---

<sup>3</sup>Se presenta como base el texto dictado. Sobre él, se tachan los enunciados que desaparecen y con negrita minúscula lo que Sebastián agrega



Sebastián señala ahora al personaje femenino como “la mujer”, ya no como “la nena”. Por otro lado, en este nuevo texto no reitera “el bebé”. Hace además una corrección importante desde el punto de vista del contenido al eliminar “el bebé estaba llorando e incluir la oración “la mujer estaba llorando”. Con la inclusión de este cambio de protagonista logra un texto en el que la secuencia de eventos/acciones de la historia queda entonces completa.

Es interesante notar que estos cambios llevan a reducir la ambigüedad del texto, completar la historia, diferenciar entre los protagonistas, evitar reiteraciones y corregir contenido incorrecto.

### **De textos orales narrativos a textos escritos narrativos de organización más compleja.**

Se ofrece como ejemplo el caso de una niña que cuando se le solicita el texto oral, produce una narrativa mínima.

*“El nene está viendo la tele y en la tele están dando una novela”*[Aye, f, PFOR, ora]

Se trata de una narrativa de las más elementales, que cumple la condición de poseer dos cláusulas conectadas temporalmente. Es importante señalar que se trata de una relación de simultaneidad y no una secuencia.

Al solicitársele el texto dictado, produce una sola cláusula subordinada:

*“Que el nene está viendo la tele”* [Aye, f, PFOR, dic]

A diferencia del caso de Sebastián, esta niña realiza en su texto dictado transformaciones que no enriquecen ni complejizan la producción, sino que la reducen. Por un lado, no pudo mantener el género narrativo. Por otro pierde contenido: en el texto oral se hacía mención de lo que el bebé miraba en la tele “están dando una novela” y en el dictado ya no. Además, recurre al “que” inicial que conecta lo que se dice con el pedido realizado (escribí... que el nene está viendo....). Este inicio con una cláusula subordinada puede

considerarse un elemento más propio del lenguaje oral cuando se dialoga que un texto autónomo del registro escrito que se le estaba solicitando anticipar.

Sin embargo, sí produce transformaciones que complejizan el texto al pasar del dictado al escrito.

*El nene está viendo la tele y está viendo una telenovela y la chica está llorando porque el chico se va.* [Aye, f, PFOR, esc]

Al producir el texto escrito incorpora contenido al agregar las dos cláusulas. Las mismas refieren a los personajes de la mujer y el hombre no presentes hasta el momento. Además, a la partida del hombre como causa del llanto de la mujer. Es decir que el contenido incorporado transforma la narrativa mínima en una narrativa más compleja que contiene no sólo relaciones temporales sino también causales.

Otro ejemplo en el que se parte de una narrativa oral y se llega a una narrativa escrita de organización más completa es el siguiente. Cuando se le solicita el texto oral, la niña produce una narrativa con relaciones temporales y causales.

*“La señora está triste porque se va el señor. Y después está sola y llorando. Y cuando vuelve el señor está feliz”.* [Mai, f, S5CON, ora]

En su texto oral introduce relaciones causales al explicitar el porqué de la tristeza de la mujer, y la secuencia temporal es clara. Interpreta la historieta en el orden de lectura inverso al convencional, comenzando por el último cuadro o viñeta. De esta manera concluye que en el primer cuadro la mujer ya no llora porque su marido volvió.

Ante la solicitud del texto dictado, realiza la siguiente producción:

*“Había una vez un nene que estaba mirando televisión que primero que estaba mirando una película que se iba el señor y después volvía. Había una vez un nene que estaba mirando televisión y estaba viendo una película que estaba llorando una señora porque se había ido el marido y estaba muy feliz porque volvió”.* [Mai, f, S5CON, dic]

En esta segunda versión, introduce en su texto cambios que lo transforman en una narrativa global: incorpora la mención a la situación inicial “Había un nene mirando televisión”. Ya estaba presente el conflicto y aquí lo retoma “estaba llorando una señora porque se había ido el marido” y la resolución “y estaba muy feliz porque volvió.

Al escribir, construye el siguiente texto en el que mantiene la organización de narrativa global:

*“Había una vez un bebe que estaba mirando televisión. Era una película. Que se trataba sobre una película una señora que se pone triste porque se iba el marido. Y después el marido vino y se puso feliz”.* [Mai, f, S5CON, esc]

Pero además de transformar su narrativa oral temporal y causal en una narrativa global en las modalidades dictada y escrita, desarrolló otro tipo de transformaciones. En el pasaje de texto oral a texto dictado, introduce contenido que transforma su texto oral centrado en el plano de la novela en un texto dictado desarrollado en dos planos integrados.

Incorpora además una fórmula de inicio en su texto, típica de las narraciones tradicionales “*Había una vez un bebé*” dando cuenta de su conocimiento sobre ellas y denotando probablemente una intención de acercar su producción al registro escrito que se le estaba solicitando (cabe recordar que la solicitud realizada al niño era dictar al entrevistador como escribiría lo que sucede en la historieta).

También introduce en su texto dictado un cambio en los tiempos verbales, eligiendo construir su narración en pretéritos.

En el pasaje del texto dictado al escrito sostiene estas transformaciones e introduce un cambio significativo al eliminar las repeticiones presentes en el texto dictado.

Los ejemplos presentados ilustran transformaciones que afectaron el género y la organización del texto. Algunas transformaciones no afectaron el género sino el contenido o las elecciones lingüísticas. A ellas se referirá en el apartado siguiente.

### **De textos orales narrativos a textos escritos que introducen transformaciones de contenido o elecciones lingüísticas.**

Entre estos se encuentran tanto casos en que manteniendo el género y la organización se introducen transformaciones en otros aspectos, como casos en que no se realizan cambios de ningún tipo. Se ofrecen a continuación ejemplos de ambos.

El primer ejemplo muestra un proceso en el que el género narrativo se mantiene en las tres modalidades, pero se producen otras transformaciones.

En la instancia oral, la niña produce el siguiente texto:

*“Está mirando Guille la novela y la mujer está llorando. Se cree que es la mamá. Un hombre se va”.* [Yam, f, PCON, ora]

Se trata de una narrativa con relaciones exclusivamente de temporalidad. Al hacer referencia a la creencia de Guille sobre la mujer (“**se cree que es** la mamá”) introduce contenido evaluativo. Mantiene ambas condiciones (narrativa temporal, contenido evaluativo) en el texto dictado:

*Guille está viendo la novela y la mujer que está en la novela se piensa que es su mamá*[Yam, f, PCON, dic]

Al escribir, produce el siguiente texto: :

*Guille está viendo una novela. Y la chica que está en la novela se cree que es su mamá. Entonces Guille se saca el chupete Y señala a la chica que está en la tele* [Yam, f, PCON, esc]

Sostiene las condiciones de los textos oral y dictado, pero agrega cláusulas que refieren a las acciones de Guille.

El ejemplo siguiente, muestra también un proceso en el que se sostiene el género narrativo y se producen otras transformaciones.

En su producción oral, la niña construye una narrativa temporal:

*“Que un bebe está mirando una novela-y a la mujer la ve llorar  
-y después le quiere dar el chupete” [Naa, f, PFOR, ora]*

*Luego, sostiene el género oral producir su texto dictado:*

*“El bebe estaba mirando una novela y después vio a la chica llorar y  
después le quería dar el chupete [Naa, f, Pfor, dic]*

En el pasaje del discurso oral al texto dictado modifica los tiempos verbales, del presente usado en la oralidad a un texto dictado construido integralmente en pasado. Estas características se sostienen en la producción escrita que es idéntica a la dictada.

Otro ejemplo en que se sostiene el género narrativo y su nivel de organización pero se producen otras transformaciones, tanto en el pasaje desde el oral al dictado como desde éste al escrito.

Al solicitársele el texto oral, la niña produjo el siguiente:

*“Que el bebé está viendo besarse con el chico y se tuvo que despedir el  
chico y el bebe quiere darle un beso a la chica para que se ponga feliz .Es  
una telenovela. Porque el bebe cree que es de verdad la chica. Estaba  
llorando porque su esposo se tenía que ir” [Lar, f, S5CON, ora]*

En su producción menciona los tres momentos de la narración (situación inicial, conflicto, resolución) aunque de manera desordenada. Construye un texto oral que considera los dos planos de la historia. Explicita relaciones temporales, y también causales: la razón del llanto de la mujer, la intención del bebé de darle un beso y con qué propósito. Es un

texto que posee contenido evaluativo explicitado en el uso de verbos mentales al expresar la creencia del bebe respecto a que la chica es de verdad.

Su producción en la modalidad dictada manifiesta cambios interesantes:

*“Esta historia empieza así: un bebé un día sentado estaba mirando una telenovela y pensó que la chica estaba sola, entonces el bebe pensaba que era de verdad la chica entonces se sacó el chupete para darle un beso, porque estaba llorando porque el esposo se tenía que ir”*[Lar, f, S5CON, dic]

En primer lugar, retira el “que” inicial propio de la oralidad e introduce una fórmula de inicio: “esta historia empieza así”

Por otro lado, homogeneiza los tiempos verbales: en el texto oral mezcla pasado con presente y esta segunda versión está construida integralmente en pasado.

Además, agrega acciones del bebe: estaba sentado mirando una telenovela, se sacó el chupete.

Finalmente, propone nuevos cambios en su versión escrita:

*“Érase una vez un bebé. Estaba mirando una telenovela. Y el chico estaba mirando a la chica. Y entonces el chico se tuvo que ir. Y la chica lloró. Y entonces el bebé se sacó el chupete, porque pensaba que la mujer era de verdad. Entonces se sacó el chupete para darle un beso”*. [Lar, f, S5CON, esc]

En esta última versión mantiene los cambios realizados en el pasaje del texto oral al dictado, pero además modifica la fórmula de inicio proponiendo una propia de las narraciones escritas. Por otro lado, reordena la secuencia de acciones, respetando al narrar el orden en que suceden los hechos en la historieta.

Los siguientes casos ejemplifican los procesos en que se elabora un texto similar en las diferentes modalidades. Es decir, se sostiene el género narrativo y no se producen otras transformaciones.

### **De textos orales narrativos a textos escritos sin transformaciones**

El primer ejemplo es de un niño que sostuvo en sus tres producciones una narrativa temporal.

*“Un bebé está mirando el televisor y una mujer y un hombre se están besando y el hombre dejó a la mujer llorando”*[Wan, f, PFOR, ora]

*“Un bebe está mirando el televisor un hombre y una mujer se están besando en el televisor el hombre dejó llorando a la mujer”* [Wan, f, PFOR, esc]

El siguiente ejemplo se trata de una narrativa mínima sostenida en la modalidad oral y escrita, el niño no produjo el texto dictado.

*“Primero se besan, después la abandona.* [Agu, m, PFOR, ora]

*Se besan, después la abandona”*[Agu, m, PFOR, esc]

### **De textos orales narrativos que se transformaron en textos escritos de otros géneros.**

Se trata de sujetos que construyen una narrativa en la modalidad oral pero no pueden sostener el género al escribir. El primer ejemplo es de una niña que produjo solamente texto oral y escrito, no produjo texto dictado. Su texto oral es una narrativa global:

*“Estaba mirando la televisión el nene.*

*Y entonces estaba mirando una señora que estaba llorando.*

*Y entonces después había una señora con un hombre.*

*La señora estaba llorando Y también el nene se puso feliz viendo la televisión porque se estaban dando piquitos*". [Eva, f, S5CON, dic]

Si bien interpreta la historieta siguiendo el orden inverso al convencional en la lectura de las viñetas, logra establecer una secuencia temporal adecuada, incluyendo relaciones de causalidad y los tres momentos de la narración. Al escribir, no sostiene este desarrollo.

*“La señora estaba llorando y el nene estaba mirando televisión”*. [Eva, f, S5CON, esc]

Su texto escrito es una narrativa mínima. La niña lo desarrolló en nivel silábico de conceptualización de la escritura. Podría pensarse que su nivel de conocimiento del sistema la haya llevado a simplificar o reducir el contenido. Sin embargo no puede afirmarse que así sea ni puede generalizarse, porque otros niños en nivel silábico como pre-silábico han producido narrativas escritas con niveles de organización más complejos.

### **Las transformaciones según enfoques y niveles escolares**

Algunas de las transformaciones antes descritas desembocan en un texto final más complejo o completo. Esto ocurre cuando se transforman: textos no narrativos en narrativos, textos narrativos en narrativos de organización más compleja y cuando se mantiene el género pero se transforman aspectos del lenguaje o contenido.

En cambio, otras transformaciones llevan a una simplificación o reducción del texto. Esto ocurre cuando se transforman textos narrativos en narrativos de organización menos compleja, o textos narrativos en textos de géneros no narrativos.

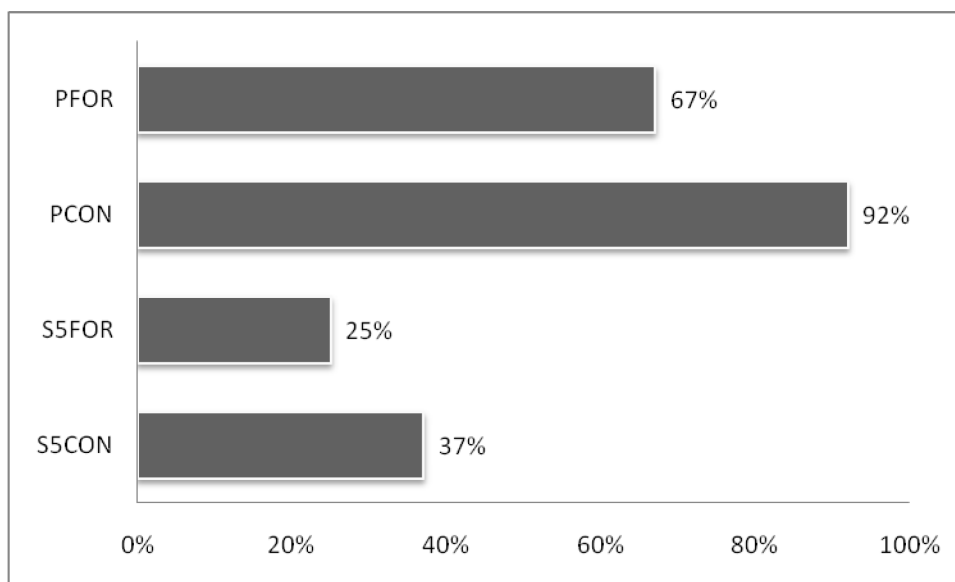
De acuerdo al proceso que hayan realizado, se clasificó a los sujetos que produjeron narrativas en estas dos categorías:

Realizaron transformaciones que complejizan o completan su texto

Realizaron transformaciones que simplificaron o redujeron su texto.



La siguiente figura permite comparar el desempeño al respecto de los niños de las diferentes escuelas, representando el porcentaje de niños que produjeron al menos una narrativa y complejizaron su texto en la proceso.



*Figura N° 7: Porcentaje de Niños que produjeron al menos una narrativa y complejizaron su texto en el proceso, por nivel escolar y enfoque pedagógico.*

La figura permite observar diferencias entre los niños de primer grado y sala de 5. En los primeros grados son más los niños que complejizan o mejoran sus textos que en las salas de 5. Esto ocurre para ambos enfoques.

También puede verse que comparando diferentes enfoques pedagógicos dentro del mismo nivel, tanto en sala de 5 como en primer grado, es mejor el desempeño de los niños de escuelas con enfoque constructivista.

## **CAPITULO V**

### **CONCLUSIONES**

---

En este apartado se desarrollan tres ejes que buscan poner a la presente tesis en diálogo con su contexto en diferentes amplitudes. Por un lado, estableciendo relaciones con antecedentes de investigación que fueron un punto de partida para la presente. Por otro, proponiendo líneas de indagación abiertas que se consideran interesantes y factibles de ser retomadas. Y finalmente reflexionando sobre el posible aporte a temas de mayor alcance y de fundamental importancia en el debate pedagógico actual.

#### **5.1. Resumen de resultados y relación con estudios previo.**

El presente apartado resume los resultados obtenidos y los pone en relación con los obtenidos en investigaciones previas, refiriendo a aquellos aspectos en los que la tesis confirma datos anteriores aportando nuevos datos empíricos, tanto como a señalar algunas distinciones o matices que se constituyen en nuevos aportes.

##### **5.2.1 Respecto a la longitud de los textos**

Las preguntas iniciales eran si la longitud de los textos variaría con la edad, con la modalidad de producción y con los enfoques pedagógicos de los cuales participaban los niños.

Esta tesis aportó datos que coinciden con estudios previos que mostraron que la longitud de los textos infantiles aumenta con la edad (Auza-Benavidez-Chávez Lujan, 2013; Hess-Olguín, 2013).

Los resultados también confirman lo observado por trabajos anteriores que han comparado narrativas orales y escritas (Alarcón Neve, 2013; Hess-Rodriguez, 2010) al coincidir en que las narrativas orales de los niños más pequeños son más largas que sus narrativas escritas. En nuestros datos se observa que el promedio de cláusulas en los textos orales de sala de 5 es mucho mayor que en los textos escritos. Lo mismo ocurre

entre los textos orales y escritos en primer grado, aunque la distancia en el promedio de cláusulas entre ambas modalidades se reduce significativamente.

Sin embargo, los datos analizados permiten aportar algunos matices a las afirmaciones anteriores, que pueden sintetizarse en los siguientes aspectos:

- El aumento de longitud con la edad debe ponerse en relación con la complejidad de la tarea: hay distinciones en la relación longitud/edad al comparar textos orales, textos orales pensados para ser escritos y textos escritos.

Al considerar las producciones orales se observó que los niños de sala de 5 (edad promedio: 5,77) produjeron en promedio textos orales más largos que los niños de primer grado (edad promedio: 6,82). En cambio Para los textos dictados y escritos se confirmó la tendencia a aumentar la longitud con la edad: los niños de primer grado producen textos más largos en ambas modalidades. Es decir: en nuestros datos, la longitud de los textos aumenta con la edad solo en las tareas que resultan más complejas para los niños. Centrándose en de la longitud de las narrativas orales, las dos analizadas en este trabajo son de muy diferente complejidad: una responde solo a la solicitud de “contar”, y otra requiere “contar pensando en su posterior escritura”. Respecto a la longitud de los textos esto influyó claramente. Los textos orales pensados para ser escritos resultaron significativamente más cortos, aunque su longitud aumenta en los niños más grandes. Esa diferencia no puede explicarse por aspectos vinculados al conocimiento por parte de los niños acerca del sistema ya que la escritura estaba a cargo del entrevistador. Demuestra que no todos los textos orales implican el mismo nivel de desafío para los niños, aun en aspectos cuantitativos como la longitud

- El enfoque pedagógico muestra más impacto que la edad

En ambos grupos de edad y en todas las modalidades los niños de escuelas constructivistas produjeron textos con más cláusulas.

- Se han encontrado datos que ponen en relación la longitud con otros aspectos cualitativos de los textos.

Quizás el dato más importante que aporta nuestro trabajo respecto a la longitud de los textos surge cuando se pone en relación este aspecto cuantitativo con otros analizados, de orden más cualitativo. Al analizar las transformaciones que los niños realizan sobre sus textos a lo largo del proceso, se ha encontrado que en ocasiones la longitud de los textos escritos disminuye porque los niños reorganizan su producción a fin de evitar repeticiones y datos que no consideran necesarios al escribir. En otras ocasiones la longitud no disminuye porque al escribir los niños introducen cláusulas con contenido evaluativo no presente al oralizar. Esta relación entre la longitud, el contenido y la organización del texto es un aspecto interesante para ser retomado. La presente tesis abre y aporta elementos que pueden dar origen a futuras indagaciones.

### **5.1.2 El género de los textos.**

Los interrogantes iniciales del trabajo tenían que ver con explorar que posibilidades tenían los niños de producir textos narrativos. Es decir, en qué medida los niños de 5 y 6 años podrían construir textos narrativos orales, dictados y escritos y como influía en esas posibilidades la edad, el nivel escolar y el enfoque pedagógico del cual participaban. Se analizaron todos los textos y fueron clasificados según su género en estas categorías: narrativos, descriptivos, mixtos y sin género, estas últimas incluyen las listas de palabras y los textos de una cláusula (ver capítulo 2).

Se ha observado que la posibilidad de construir textos que respondan a la caracterización de narrativas aumenta con la edad. Esto confirma los datos de los estudios previos analizados (Barriga 2002; Berman 1996, 2003, 2008; Hess 2010; Romero Contreras 1999; Veneziano 2009<sup>a</sup>). En nuestros datos el porcentaje de textos narrativos aumenta de 21% en salas de 5 a 47 % en primer grado. Correlativamente los textos mixtos, descriptivos, listas y de una cláusula son más frecuentes en sala de 5.

Sin embargo, la presente tesis aporta matices respecto a esta tendencia general que confirma influencia de la edad en la posibilidad de construir textos con características narrativas. Surgen de los datos algunas diferencias con los estudios previos si se toma en cuenta la modalidad de producción, y el enfoque pedagógico, y los datos más interesantes se manifiestan si se cruzan las tres dimensiones de análisis.

La primera diferencia se da al analizar los textos orales. En las salas de 5 de ambos enfoques pedagógicos se encontró que predominan los textos no narrativos. Los narrativos constituyen solo el 39% en salas de 5 constructivistas, el 27% en salas de 5 formales. En los primeros grados esa diferencia entre textos no narrativos y narrativos se sostiene. Son narrativos sólo un 28% de los textos orales en primer grado constructivista y un 25% en primer grado formal. Es decir, la edad no parece haber tenido un efecto significativo en la posibilidad de construir textos orales narrativos. Las narrativas son incluso levemente más frecuentes en los niños más pequeños de la muestra.

Si miramos esa misma relación (edad, enfoque pedagógico) en los textos escritos la situación cambia y surgen nuevos matices respecto a otros estudios: la cantidad de textos escritos narrativos aumenta más en relación al enfoque pedagógico que a la edad. Los datos muestran que las posibilidades de construir textos escritos con características acordes a las definidas para las narrativas aumentan en los niños que aprenden a leer y escribir en contextos escolares con enfoque constructivista. El porcentaje de textos narrativos en las escuelas constructivistas es de 36% en las salas de 5 y de 75% en los primeros grados. Mientras que en las escuelas formales son narrativas sólo el 10% de los textos producidos por niños de sala de 5 y el 40% de los textos producidos por niños de primer grado. Es decir, los niños de sala de 5 constructivistas han escrito narrativas en similar proporción que los niños de primer grado formal. Este dato estaría indicando que la edad puede ser definitoria aunque el contexto de enseñanza podría generar condiciones adecuadas para que los niños produzcan narrativas a edades más tempranas. Esto coincide con la hipótesis propuesta en otras investigaciones respecto a que en el desarrollo de las capacidades narrativas la edad en que se logran textos narrativos puede ser distinta para distintos contextos de producción (Berman 2003) y es posible agregar, considerando los datos presentes, agregar, para distintas condiciones contextos de enseñanza. Estas reflexiones apuntan a discutir el aporte de este trabajo a la influencia del contexto pedagógico o de las prácticas educativas en las capacidades narrativas de los niños, eje será retomado en apartados posteriores.

### **5.1.3. La organización de los textos narrativos.**

Los textos narrativos analizados fueron categorizados según la complejidad de su organización en cuatro grupos: narrativas globales, narrativas temporales y causales, narrativas temporales y narrativas mínimas (ver capítulo 4).

La producción de textos narrativos globales aumenta con la edad: son más frecuentes en primer grado que en sala de 5. Lo mismo ocurre con las narrativas temporales y causales. En primera instancia, estos datos confirman estudios previos en relación a que los niños más pequeños omiten relaciones causales y temporales en sus narraciones, así como sucesos fundamentales y que a medida que avanzan en edad logran construir textos narrativos más coherentes y de estructura global. (Barriga 2002; Berman 1996, 2003, 2008; Bocaz, 1989; Hess 2010; Kernan, 1977; Romero Contreras 1999; Veneziano 2009<sup>a</sup>).

Sin embargo, nuevamente surgen algunas distinciones al cruzar la edad con otras dimensiones el análisis: la modalidad de producción y el enfoque pedagógico. En relación a la modalidad de producción se constató que los niños de 5 muestran más posibilidades de construir narrativas globales en la modalidad oral que en la modalidad escrita. En cambio entre los niños de primero las narrativas globales aumentan al producir textos dictados y escritos. En relación al enfoque pedagógico se ha observado que los niños de escuelas constructivistas lograron narrativas más complejas que los de escuelas formales. Las narrativas más complejas encontradas en este estudio son las globales y las de organización temporal y causal. Los textos de estas categorías representan un 24 % de las narrativas en los primeros grados constructivistas y un 21,3 % en las salas de 5 constructivistas. En las escuelas de enfoque pedagógico formal esos porcentajes descienden a 3,5% en primer grado y 2% en sala de 5. Estas diferencias son más notorias en el caso de las narrativas escritas. Las narrativas globales y temporales - causales escritas representan 31% en primero constructivista, 12% en sala de 5 constructivista, 7% en primero formal y 0% en sala de 5 formal. Es decir que el enfoque pedagógico ha mostrado tener mayor peso que la edad de los niños. Esta afirmación está basada en que los niños de salas de 5 constructivistas lograron mejores desempeños que los de primer grado formal. Es necesario referir aquí a otro dato fundamental: el conocimiento del sistema de escritura que poseían los niños y su impacto en la capacidad

de construir narrativas complejas. Se han encontrado niños que construyeron narrativas escritas con organización global incluso escribiendo en niveles silábicos. Lo cual permite pensar que el conocimiento del sistema de escritura no necesariamente condiciona la capacidad de producir narrativas.

Los datos muestran entonces que el contexto y la modalidad de producción tanto como las condiciones de enseñanza de las que participan los niños propuestas establece matices que en la posibilidad de los niños al construir narrativas, influyendo en que puedan hacerlo en edades más tempranas

#### **5.1.4 El contenido de los textos.**

Se realizó un análisis del contenido de todos los textos obtenidos, atendiendo especialmente a la referencia realizada por los niños a los planos de acción en que se desarrolla la historieta y a la presencia en sus textos de pasajes evaluativos.

##### Los planos de acción en que se desarrolla la historieta.

La historieta elegida para la elicitación de los textos a los niños muestra dos planos de acción simultáneos: un bebé que mira la tele por un lado, y lo que ocurre en la ficción que el bebé mira por otro. Ambos planos se integran cuando se considera el punto de vista del bebé, que lo impulsa a querer participar de lo que ocurre en la ficción televisiva intentando ofrecer su chupete a uno de los personajes que se encuentra llorando (ver capítulo 2).

La posibilidad que ofrece este instrumento es que los dos planos de acción están a la vista del niño y no requieren de la explicitación de un adulto. El entrevistador no realizó ninguna mención a los planos, sólo preguntó qué ocurre en la historieta. Para algunos niños los dos planos fueron observables y otros se centraron sólo en uno de ellos. La primera observación que surge de los datos es que la posibilidad de incluirlos e integrarlos en el relato aumenta con la edad.

El porcentaje más alto de textos que incluyen ambos planos de acción se encuentra entre los niños de primeros grados constructivistas (70 %). Los niños de salas de 5

constructivistas logran textos que incluyen ambos planos en un 57,5%. Mientras que logran este tipo de textos un 44% de los niños de primer grado formal y un 30% de los niños de salas de 5 con enfoque formal.

Estos datos podrían indicar que las condiciones en que aprenden los niños participantes de clases con enfoque constructivista contribuyen a que puedan más tempranamente y con mayor frecuencia construir textos narrativos considerando como narradores las acciones simultáneas de diferentes personajes, en planos distintos de acción e integrándolas en un solo relato. Los niños de escuelas constructivistas obtuvieron mejor desempeño no sólo en reconocer ambos planos sino en poder integrarlos en el relato al incluir el punto de vista del bebé y sus intenciones. Es decir, desarrollar el contenido evaluativo de los textos y no centrarse solamente en la secuencia de las acciones.

Esta tesis puede aportar además algunas reflexiones interesantes en relación a cuestiones puntuales propuestas en trabajos anteriores. La historieta que se mostró a los niños como punto de partida para sus producciones ponía frente a ellos el desafío de contar la simultaneidad de dos planos de acción. Investigaciones previas abordaron este aspecto centrándose en la exploración de cómo utilizan los niños los nexos, conectores y marcadores discursivos para expresar simultaneidad en narraciones orales (Bocaz, 1989; Kernan, 1977; Peterson McCabe, 1987; Romero Contreras-Gómez Martínez, 2013). La presente tesis abordó la cuestión de la simultaneidad desde otro punto de vista, más referido a explorar si los textos producidos daban cuenta de la posibilidad de los niños de coordinar el contenido de los dos planos de acción simultáneos e integrarlos en un relato único. Se ha encontrado que esa posibilidad estaba muy ligada en este caso al contenido del texto: integrar los planos implicaba reconocer la intencionalidad del bebé y su pensamiento e incorporarlos en los textos de manera explícita. Se ha analizado la presencia de este logro pero no específicamente las formas que los niños usaron para expresarlo lingüísticamente. Se considera que un desarrollo posterior interesante podría ser revisar estos textos en particular articulando ambos aspectos (el contenido y las formas lingüísticas) que los niños desplegaron para dar cuenta de la simultaneidad.



### La inclusión de contenido evaluativo en los textos.

La inclusión de elementos evaluativos aumenta con la edad: en todos los grupos analizados los textos producidos por los niños de primer grado incluyen más cantidad de pasaje evaluativos que los textos de los niños de sala de 5. Esta conclusión coincide con los datos de investigaciones previas que señalan que la función evaluativa aparece con mayor frecuencia a medida que los niños avanzan en edad (Berman 2008; Contreras Gómez, 2013; Kuntay y Nakamura, 2004; Hess, 2010; Schik y Melzi 2010; Schiro, 2003, 2007, Veneziano 2009,b). Las investigaciones mencionadas reportan contenido evaluativo en los textos desde los ocho años de edad aproximadamente. Sin embargo, las conclusiones de esta tesis muestran una divergencia al respecto al constatarse la presencia de evaluaciones en los textos pertenecientes al grupo de niños más pequeños, cuya edad promedio es de 5,7 años.

Se han analizado textos de niños de dos niveles escolares con promedios de edades diferenciadas (sala de 5 y primer grado) pertenecientes a grupos escolares que trabajan con enfoques pedagógicos diferenciados. Los datos muestran que los textos de los niños de primer grado constructivista, el 51 % de las producciones incluyen contenido evaluativo. Ese porcentaje desciende al 38,5 % en las salas de 5 constructivistas. En los primeros grados formales el porcentaje de textos con contenido evaluativo es de 16,5% y en las salas de 5 formales de 11%. Es decir, que si se articulan la edad y el enfoque pedagógico los niños más pequeños que trabajaron en enfoque constructivista lograron mejor desempeño en la inclusión de evaluaciones en sus textos que los niños más grandes de enfoque pedagógico formal. Estos porcentajes muestran que en esta investigación la variable que más afecta la inclusión de contenido evaluativo es el enfoque pedagógico.

Algunos estudios habían mostrado ya que además de la edad también influyen sobre el uso de recursos evaluativos el contexto de producción (Berman 2003), los procedimientos de investigación (Veneziano, 2009b) y el estatus socio-ecómico al que pertenecen las familias de los niños (Shiro, 2003;2007) . La presente tesis suma a la discusión datos que ponen en consideración la influencia de los enfoques pedagógicos y los contextos de enseñanza en el desarrollo de la capacidad de incluir contenido evaluativo en las narraciones en edades más tempranas.

Un análisis más pormenorizado permitió ver que también hay influencia del contexto de enseñanza en aspectos más cualitativos: en los textos de niños de escuelas constructivistas aparecen evaluaciones más diversa. Se encuentran referencias a las causas de los eventos, a los estados internos de los personajes (estados mentales y afectivos) e incluyen contenido evaluativo en diferentes cláusulas. En cambio en los textos de niños de escuelas formales se han encontrado sólo referencias a la intención del bebé y la causa del llanto de la mujer, no a otras causalidades ni estados afectivos o mentales. Pero además hay en todos ellos una sola referencia única a contenido evaluativo, mientras que entre los niños de escuelas constructivistas se han encontrado también textos con más de un pasaje con contenido evaluativo.

## **5.2 Interrogantes abiertos.**

Algunas preguntas que surgen del análisis de los resultados pueden constituirse también en un aporte significativo de esta tesis al proponer líneas de indagación que pueden origen de futuras exploraciones.

### **5.2.1 Las transformaciones de los textos y la capacidad de revisión de los niños.**

Una pregunta que surge y que se evalúa como interesante de ser retomada la siguiente: ¿ A qué se debe esa transformaciones enriquecedoras que algunos niños pudieron realizar en la calidad de sus textos escritos respecto a los orales ?. Una hipótesis es que aún cuando no fue explícitamente solicitado, los niños mostraron su capacidad de “revisar” sus producciones al pasar del oral al escrito. El dispositivo elegido otorgó a los niños la posibilidad de hacerlo. Sería interesante explorar que posibilidades mostrarían ante el pedido explícito de revisar su propia escritura. Se considera interesante proponer una nueva exploración que agregue la revisión del propio texto escrito como un paso más a esta tarea encadenada.

Inicialmente se incluía como una tarea posterior la revisión de un texto modélico elaborado por los investigadores. Ese texto cumplía condiciones propias de la producción escrita de sujetos de las edades estudiadas. Se les presentaba a los niños como un texto

escrito por otro niño en las mismas condiciones de producción de las que ellos habían participado. Este material resulta interesante de ser retomado en un próximo trabajo.

Tomando estas dos propuestas de trabajo, Se podría contar con datos de cómo influye el contexto de enseñanza tanto en la capacidad de revisión de un texto propio como de un texto ajeno.

### **5.2.2 Las dificultades de construir un texto oral pensado para ser escrito.**

Cuando se decidió incluir en la tarea de producción de textos una instancia de “texto dictado al entrevistador”, se buscaba explorar la capacidad los niños para construir un texto oral pensado para ser escrito. Es decir, las posibilidades de los niños de tener en cuenta características de la lengua escrita y anticipar marcas del lenguaje escrito en una producción que continuaba siendo oral. El adulto como escribiente facilitaría la tarea. Los textos resultantes se analizaron observando por un lado el modo en que los niños lo resolvieron y por otro la relación de este texto con el finalmente escrito por los niños.

Se evalúa que el aporte de esta tesis respecto a la producción de texto oral pensado para ser escrito es de importancia significativa, dado que es una tarea que ha sido poco explorada. De hecho, las investigaciones reseñadas en los antecedentes toman textos orales y escritos o ambos. Pero en ninguna de ellas se analizan textos de esta modalidad.

Del análisis surgen diferentes modos de respuesta ante la tarea. Muchos niños produjeron un texto dictado y un texto escrito claramente vinculados. La existencia de estos casos en los que existe relación entre aquello que los niños anticipan que van a escribir y lo que efectivamente escriben, en las que sostienen al escribir las marcas de lenguaje escrito incorporadas al anticipar la escritura, permite pensar que los niños logran formular texto intentado pensando en las formas lingüísticas propias de la escritura.

Sin embargo, es una tarea en la que aparecieron dificultades que requieren ser miradas: algunos niños produjeron un texto dictado consistente en un solo enunciado que es luego la primera frase de la escritura. Otros produjeron textos dictados totalmente

distintos al que producirían al escribir. Y por último, hubo niños no pudieron producirlo. Se explicitó ya con anterioridad que los textos “dictados al entrevistador” fueron los más difíciles de producir para los niños. Es en la modalidad en que surge el mayor número de textos no producidos. Son además los textos más cortos en todas las escuelas y edades.

Este último es un aspecto interesante para ser retomado: ¿porque tantos niños no lo produjeron? ¿Porque los textos dictados al adulto son más cortos que los escritos, cuando contar con que un adulto actúe como escritor aliviaría al niño de ciertas tareas, como la dificultad de pensar en el sistema de escritura mientras se produce? Es interesante explorar que dificultades ofrece esta propuesta de pensar y dictar un texto que deberá ser escrito por otro. Los resultados de este trabajo ponen de relieve que realmente es diferente para los niños contar una historia oralmente que dictarle a un otro una versión de esta historia pensada para ser escrita. Indagar más en esta línea permitiría explorar aspectos del acercamiento de los niños a la diferenciación entre oralidad y escritura, así como de sus posibilidades de anticipar lo que será escrito por otro o por sí mismo.

Se ha observado también que es mayor el porcentaje de niños que logran hacerlo en las escuelas constructivistas. Sin embargo resta explorar más allá de las diferencias cuantitativas otros aspectos más cualitativos. Por ejemplo, indagar con mayor detalle que elementos de la escritura son tenidos en cuenta por los niños al elaborar ese texto anticipatorio y cuáles no en unas y otras escuelas.

### **5.3 Ampliando la mirada.**

En este apartado se proponen por un lado algunas reflexiones acerca de los posibles aportes de esta tesis a problemáticas o ejes de discusión de interés más amplio y general.

#### **5.3.1 Acerca de las prácticas de enseñanza y el desarrollo narrativo**

El análisis de los datos permitió constatar que los niños de escuelas constructivistas produjeron textos más largos, que pueden caracterizarse como narrativas, con organizaciones internas más complejas. Y también que se demostraron capaces de

incluir referencias evaluativas en edades más tempranas y con mayor frecuencia y diversidad.

Se han citado en apartados anteriores trabajos previos que mostraron cómo las características de las prácticas educativas influyen en la calidad de las narraciones que pueden lograr los niños. Han aportado datos que permiten sostener que ciertas estrategias específicas sostenidas sistemáticamente llevan a un mejor desempeño en la producción de narrativas: la lectura de compartida de cuentos, la práctica de la narración espontánea, la actuación de las mismas, el dictado de narraciones al maestro, etc. (Colomer, 2005; Hess, 2010; Hess y Alvarez, 2010; Hess-Prado 2013; Nicolopoulou 2007, 2008; Nicolopoulou, McDoweld y Brockmeyer 2002)

En línea con esas indagaciones, el presente trabajo encontró que un tipo de experiencias o prácticas educativas puede influir más que otras en las capacidades narrativas de los niños para producir textos narrativos y en la complejidad de los mismos respecto a su extensión, su organización y contenido.

Una de las posibles explicaciones de los datos encontrados puede relacionarse con el lugar que se le otorga contacto con los textos en cada uno de los enfoques: en los grupos que trabajaban con enfoque formal la producción de textos se limitaba a la oralidad hasta que los niños aprendieran a escribir alfabéticamente. Y cuando esto sucedía, se iniciaba la escritura de listas de palabras y oraciones relegando la escritura de textos y la reflexión lingüística sobre los mismos. Por el contrario, la modalidad de intervención pedagógica de las escuelas con enfoque constructivista consistía básicamente en generar un encuentro temprano con la lectura y producción de textos orales y escritos, sin posponer dicho encuentro a la espera de la adquisición del sistema de escritura.

Es decir, se trata de un enfoque que sostiene la validez proponer la exploración y producción (sobre todo la escritura) desde mucho antes de que los niños puedan escribir convencionalmente. Los niños que participaban de este enfoque estaban expuestos de manera permanente y continua a la producción de textos orales, escritos y dictados de diferentes géneros, aun cuando escribieran en niveles silábicos o incluso de pre-fonetización. Esto nos lleva a otros de los temas de discusión: la relación entre el conocimiento de escritura y las capacidades narrativas.

### **5.3.2 Acerca de la alfabetización y el trabajo con textos**

En torno a las discusiones acerca de si los niños pueden escribir textos antes de dominar el sistema de escritura, los datos del presente trabajo muestra como ya lo han hecho trabajos previos que los niños no sólo pueden escribir textos aún antes de escribir convencionalmente sino que pueden construirlos de manera tal que sus respondan a las características de un género en particular.

En esta investigación se da cuenta de la capacidad narrativa de niños que se encontraban en diferentes niveles de construcción del sistema convencional de escritura, que han producido textos orales, dictados a un adulto y escritos revelando conocimientos sobre el género narrativo y sobre las diferencias entre oralidad y escritura. Han mostrado capacidad de incluir en sus producciones tanto orales como escritas diferentes planos de acción y contenido evaluativo. También han mostrado capacidad de transformar sus textos para complejizarlos y adecuarlos a las características de la lengua escrita en el proceso desde la oralidad a la escritura.

Los datos muestran también que han logrado mejor desempeño en estas tareas los niños que aprenden a escribir en contextos educativos con enfoques pedagógicos donde el encuentro con la exploración de textos escritos se constituye en una estrategia central antes, durante y después de que los niños escriban convencionalmente.

Todo ello permite considerar que el trabajo con las capacidades narrativas de los niños en general y puntualmente con las capacidades que implica producir narraciones escritas no requiere ser pospuesto o condicionado al aprendizaje del sistema de escritura.

### **5.3.3 Acerca de la evaluación de los aprendizajes en los inicios de la escolaridad**

Pensando en la evaluación como un proceso que desoculta una realidad para poder entenderla y explicarla, los datos surgidos de esta tesis pueden contribuir a abordar dos grandes ejes de trabajo: por un lado, la cuestión de la evaluación de la calidad de los aprendizajes en los niveles iniciales de la escolaridad, puesto que como demuestran

numerosas investigaciones es allí donde se inicia la construcción de la exclusión y del fracaso escolar. Por otro, y en estrecha relación con el eje anterior, a abordar la relación la evaluación de logros de los sujetos individuales con la evaluación de las condiciones de intervención educativa en que estos se producen.

La discusión acerca de la importancia de evaluar la calidad de los aprendizajes es un tema central en el debate actual, y ha generado el creciente desarrollo de propuestas de evaluación a nivel internacional y regional. De hecho, durante los años noventa los países latinoamericanos han ingresado gradualmente en el proceso de internacionalización de la evaluación de logros de aprendizaje. Algunos países han participado de procesos de evaluación internacional y regional mientras en simultáneo desarrollaban sus propios operativos nacionales de evaluación.

Sin embargo es poco lo que en ellos se ha evaluado acerca de los conocimientos de los niños sobre de la lengua escrita y no se ha abordado la evaluación de lo que se aprende sobre leer y escribir textos en los primeros grados.

Por otro lado, en muchos casos las pruebas fueron construidas en base a estándares internacionales contruidos sin tener en cuenta los desarrollos curriculares de los países en que fueron tomadas, es decir, ha sido evaluaciones que responden a lo que se define como prueba "acurricular". Pero, desde el punto que preocupa en esta tesis y que se busca poner a discusión es el hecho de que **se evalúan solamente los logros de aprendizaje de sujetos individuales, sin tomar en consideración las prácticas pedagógicas de las que participaron.**

Este problema ha sido expuesto claramente por diversos investigadores, quienes señalan la necesidad de avanzar en la formulación de situaciones de evaluación que pongan en relación lo que los sujetos individuales aprenden con las condiciones y la calidad de la enseñanza que reciben, aportando a explicar la desigualdad educativa y la relación de ésta con las variaciones en las características de la oferta pedagógica (Ferreiro,2005; Schmelkes, 1997).

Más allá de cómo se usa la información, y de cómo se la pone en relación con los logros de aprendizaje relevados, examinando los ítems que son tenidos en cuenta como “factores asociados” al aprendizaje, surge un gran ausente: **las condiciones didácticas, los enfoques adoptados para la enseñanza**. Subyace quizás el supuesto de que los resultados son los mismos, independientemente de los enfoques pedagógicos adoptados. La presente tesis aporta datos que permiten poner en discusión este supuesto, al recoger información que dice algo acerca de la relación entre los resultados de aprendizaje y las características específicas de dos propuestas de enseñanza contrastantes.

Los datos muestran que es posible evaluar en niños pequeños la capacidad de producir textos orales, dictados y escritos a través de una propuesta familiar para niños que aprenden en contextos de enseñanza diferentes. Y muestran también que el impacto de esos contextos de enseñanza contrastantes tienen un peso en las producciones textuales infantiles: no se aprende lo mismo sobre los textos en uno y otro enfoque.



## BIBLIOGRAFIA

---

Alarcón-Neve, L.J. (2013). Adjetivos predicativos y adverbios de manera en la producción narrativa de niños y jóvenes escolarizados. En A. Auza Benavides, K. Hess Zimmermann (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. (pp 213-260). México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Aldrich, J. N. (2010). Perspective talking in children's narratives about jealousy. *British Journal of Developmental Psychology*. 29, 86-109

Aparici, M.(2010).*Criterios de división en cláusulas*. Documento de trabajo. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Auza-BenavidesA. y Chavez-Lujan, A. (2013) Medidas del desarrollo del lenguaje en niños mexicanos: la longitud media de emisión, diversidad y densidad léxicas en el recuento de una historia. En A. Auza-Benavides, K. Hess-Zimmermann (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 59-84). México: Universidad Autónoma de Querétaro

Bamberg,M.; Reilly, J. (1996). Emotion, narrative and affect: how children discover the relationship between what to say and how to say it. En D.I. Slobin (Ed). *Social Context and Language*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Bamberg, M.(1997). Actions, events, scenes, plots and the drama: language and the constitution of part-whole relationships. *Language Sciences*16.1, 39-79

Barriga, R. (2002).*Estudios sobre el habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. México

Barthes, R. (1977) *Introducción al análisis estructural de narrativas*. Londres: Fontana.

Blanche-Benveniste, C.(1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona. Gedisa

Blanche-Benveniste, C.(2002). La escritura irreductible a un "código". En Ferreiro, E. (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Berman, R. (1996) *Narrative Theory and Narrative Development: The Labovian Impact\**  
Tel Aviv: Tel Aviv University.

Berman, R (2003) The role of context in developing narrative abilities. En Stromqvist, S; Verthoven (eds) *Relating Events in narrative Volume 2: Typological and contextual perspectives (pp. 282-306)* Nueva York: Lawrence Erlbaum.

Berman, R. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language, 35, 735-771*.

Berman, R. y Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Nueva York: Lawrence Erlbaum.

Bocaz, A. (1989). Los marcadores de expresión de la simultaneidad en el desarrollo de estructuras sintácticas y textuales complejas. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 27, 5-22*.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros, la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Teberosky, A (1981) "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e informaciones específicas de los adultos", *Revista Lectura y Vida*, Año 2, 1, pp. 6-14.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1979) El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. Informe de investigación, Dirección General de Educación Especial, México.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982) Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, (fascículos 1 a 5), Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, México.

Ferreiro E. (1986): *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

Ferreiro, E. (1991) Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Y. Goodman (comp) Los Niños construyen su lectoescritura, Aique, Buenos Aires.

Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N; Garcia Hidalgo, I. (1996) "Caperucita Roja aprende a leer y escribir. Estudios comparativos en tres lenguas", Barcelona, Ed. Gedisa.

Ferreiro E. (1997): *Alfabetización Teoría y Práctica*. México. Siglo XXI editores.

Ferreiro, E. (1999) *Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. Espacios para la lectura. Colección Espacios Para la Lectura, Serie Ensayos. Con José Antonio Castorina, Daniel Goldin, Rosa María Torres, Graciela Quinteros. Editor Fondo de Cultura Económica

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México. Fondo de Cultura Económica. 2001

Ferreiro, E. (Comp.) (2002) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa

Ferreiro E. (2005) La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica. Revista Avance y perspectiva, enero-marzo.

Guerrero,S.(2011).Diferencias de género en evaluaciones en narraciones de experiencias personales en el habla juvenil de Santiago de Chile. Una aproximación sociolingüística. *Revista Signos*, 44, 18-32.

Hazel, P. (2007). *Narrativa: Una introducción*. Mount Pleasant Swansea

Hess, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.

Hess, K. , Álvarez, P.T. (2010). Desarrollo lingüístico y cultura escrita: análisis de narraciones infantiles. En G. Calderón & K. Hess (Coords.),*El reto de la lengua escrita en la escuela* (pp. 85-114). México: FUNDAP.

Hess, K; Auza Benavides, A (2013) Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños. En A. K.Auza Benavides, Hess Zimmermann (Eds) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. (pp 7-24). México: Universidad Autónoma de Querétaro

Hess,K; Olguin L.(2013) Uso de conectores discursivos en narraciones orales y escritas de niños y adolescentes. En A. Auza Benavides, K. Hess Zimmermann (Eds) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. (pp 261-295). México: Universidad Autónoma de Querétaro

Hess, K.; Prado,M. (2013)¿Te leo un cuento? La lectura de relatos en el desarrollo narrativo de niños en edad preescolar. En A. Auza Benavides, K. Hess Zimmermann , (Eds) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. (pp 111-140). México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Hess, K. ; Rodriguez, C. (2010) Interrelaciones entre oralidad y escritura en narraciones infantiles. En Calderon,G.; Hess,K. *El reto de la lengua escrita en la escuela*. México: Fundap.

Jimenez Van Der Biest, T. (2006) La narración infantil. Un estudio en niños de Educación básica. *Revista de Investigación*, 60, 157-174). Venezuela: Universidad Pedagógica experimental Libertador.

Kernan, M. (1977) Semantic and expressive elaboration in children's narratives. En Ervin, S; Kernan, M (Eds) *Childrens discourse (pp 91-102)* Nueva York: Academy Press.

Kuntay, A.; Nakamura, K. (2004) Linguistic Strategies serving evaluative function: a comparison between Japanese and Turkish narratives. En Stromqvist, S; Verthoven (eds) *Relating Events in narrative Volume 2: Tipological and contextual Perspectives (pp. 329-358)* Nueva York, Lawrence Erlbaum.

Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Labov, W. & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 3-38.

Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Nueva York: Dial Books for Young Readers.

Mayer, M. & Mayer, M. (1975). *One Frog too many*. Nueva York: Puffin Pied Piper.

McCabe, A. & Peterson, C. (1984). What makes a good story? *Journal of Psycholinguistic Research*, 13, 457-480.

Nicolopoulou, A.; Mcdoweld, J; Brockmeyer, C (2006) Narrative play and emergent literacy: Storytelling and story-acting meet journal writing. En D.Singer, R. Golinkoff K. Hirsh-Pasek (Eds.) *Play=Learning* (pp. 124-144). New York: Oxford University Press.

Nicolopoulou, A. (2007) From Actors to Agents to Persons: The Development of Character Representation in Young Children's Narratives. *Child Development* 78, 2, 412 – 429

Nicolopoulou, A. (2008). Rethinking character representation and its development in children's narratives. In J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura, & S. Ozcaligkan (Eds.) *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin* (pp.241-251). New York: Taylor & Francis.

Olson D. (1997): *El mundo sobre el papel*. España. Gedisa..

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

Peterson, C.; Mc Cabe, A. (1987) The connective “and”: do older children use it less as they learn other connectives?. *Journal of child language*, 14, 375-381

Peterson, C.; Mc Cabe, A. (1994) A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology*, 30, 937-948

Pontecorvo, C. (2002) “Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el “hablar bien para escribir bien?” En Ferreiro, E (comp): *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa

Reyes Trigos, C. (2003) Visión panorámica de los estudios sobre la narración. *Centro de investigaciones Humanísticas*. Tecnológico de Monterrey. Campus Monterrey. México.

Romero Contreras, S. (1999) *La comunicación y el lenguaje. Aspectos prácticos para los profesores de educación básica*. México: Fundap

Romero Contreras, S.; Gómez Martínez, G. (2013) Exploraciones en torno a la construcción del discurso narrativo en niños de 3 a 12 años. En A. Auza Benavides, K. Hess Zimmermann (Eds) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. (pp. 25-58). México: Universidad Autónoma de Querétaro

Schmelkes, S. (1997). “Evaluación de la Educación Básica”. En Problemas y políticas de la Educación Básica, Primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica: Materiales de apoyo

para el estudio. México: Secretaría de Educación Pública, pp. 157-167. Publicado también en (1996), Documentos DIE 46. México: DIE- CINVESTAV. .

Shick,A.; y Melzi,G. (2010) Children's oral narrative development across contexts. *Early Education & Development*, 21,293-317

Shiro,M.(1998). *Los pequeños cuentacuentos. El desarrollo de las habilidades narrativas de niños en edad escolar. Caracas: Universidad Central de Venezuela.*

Shiro, M. (2001). Las habilidades evaluativas en dos tipos de discurso narrativo infantil. *Lingüística*, 13,217-248.

Shiro,M (2003) Genre and evaluation in narrative development. *Journal of child Language*, 30,165-195.

Shiro, M.(2007). *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad.* Caracas: DICORI UCV.

Teberosky, A. (1991). “La scrittura di notizie in bambini tra i 6 e i 9 anni”. En :*La costruzione dei testo scritto nei bambini.* Ed. Orsolini y Pontecorvo. Roma: Nuova Italia.

Teberosky A.(1992): *Aprendiendo a escribir.* Barcelona. ICE Universidad de Barcelona – Editorial Horsori.

Teberosky A. y Tolchinsky L. (1995) *Más allá de la alfabetización.* Buenos Aires. Santillana.

Tolchinsky L (1993): *Aprendizaje del Lenguaje escrito.* España. Universidad Pedagógica Nacional y editorial Anthropos.

Tolchinsky, Liliana y Sandbank, Ana, “Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas”, en *Lectura y Vida.....* Año II, nº 4, Buenos Aires, 1990.

Vega, T; Alvarado, M. (2013) Escuchar, mirar y reconstruir. Las posibilidades infantiles de coordinar una doble trama a partir de la lectura de un "libro-álbum". En A. Auza Benavides, K. Hess Zimmermann (Eds) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*.(pp 173-212).México: Universidad Autónoma de Querétaro

Veneziano, E. ( 2009a) Explaining events in narratives :the impact of scaffolding in 4 to 12 year old children. *Psychology of Lenguaje and Communication*, 13,3-18

Veneziano,E. (2009b) Learning to tell a story of false belief: A study of French-speaking children .En E. Lieven, J. Guo, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K Nakamura & S. Özçaliskan (Eds), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin*.(pp. 409-427). Mahwah, NJ: Erlbaum.





# **ANEXOS**

## ANEXO 1.

### Tablas de datos.

Tabla n°1. Niños entrevistados por nivel educativo y enfoque pedagógico

<b>Nivel Escolar</b> <b>Enfoque</b>	<b>Sala de 5</b>	<b>Primer Grado</b>	<b>Total</b>
<b>Constructivista</b>	33	32	65
<b>Formal</b>	30	28	58
<b>Total</b>	63	60	123

Tabla n° 2. Niños entrevistados por enfoque pedagógico. Promedio y rango de edad en sala de 5

<b>Enfoque</b>	<b>Constructivista</b> <b>N=33</b>	<b>Formal</b> <b>N=30</b>	<b>Total</b> <b>N=63</b>
<b>Promedio de edad</b>	5,82	5,77	5,79
<b>Rango de edad</b>	5,5-6,5	5,5-6,5	5,5-6,5

Tabla n° 3. Niños entrevistados por enfoque pedagógico. Promedio y rango de edad en primer grado

<b>Enfoque</b>	<b>Constructivista</b> <b>N=32</b>	<b>Formal</b> <b>N=28</b>	<b>Total</b> <b>N=60</b>
<b>Promedio de edad</b>	6,82	6,84	6,83
<b>Rango de edad</b>	6,5-7,4	6,3-7,4	6,3-7,4

**Tabla 4: Promedio del número de cláusulas (rango entre paréntesis) y desviación estándar, de acuerdo a enfoque pedagógico y modalidad de producción de los textos en las salas de 5.**

<b>Enfoque</b>	<b>Constructivista N=33</b>			<b>Formal N=30</b>		
<b>Modalidad</b>	<b>Oral</b>	<b>Dictado</b>	<b>Escrito</b>	<b>Oral</b>	<b>Dictado</b>	<b>Escrito</b>
<b>Promedio</b>	6,24 (2-14)	1,96 (1-13)	3,25 (1-10)	4,96 (2-12)	0,7 (1-3)	1,23 (1-6)
<b>Desviación Estándar</b>	3,23	3,03	2,53	3,13	0,82	1,68

**Tabla 5: Promedio del número de cláusulas (rango entre paréntesis) y desviación estándar, de acuerdo a enfoque pedagógico y modalidad de producción de los textos en los primeros grados.**

<b>Enfoque</b>	<b>Constructivista N=32</b>			<b>Formal N=28</b>		
<b>Modalidad</b>	<b>Oral</b>	<b>Dictado</b>	<b>Escrito</b>	<b>Oral</b>	<b>Dictado</b>	<b>Escrito</b>
<b>Promedio</b>	5,84 (1-11)	3,75 (1-9)	4,28 (1-9)	3,10 (1-9)	1,67 (1-10)	2,21 (1-5)
<b>Desviación Estándar</b>	2,45	2,62	1,98	2,04	2,21	1,42

**Tabla N° 6: Distribución del porcentaje de textos por género (números reales entre paréntesis) por enfoque pedagógico (constructivista o formal) y modalidad (oral, dictado, escrito) en las salas de 5**

Enfoque	Constructivista N= 33				Formal N= 30				Total
	Modalidad	Oral	Dictado	Escrito	Total	Oral	Dictado	Escrito	
<b>Género</b>									
<b>Narrativo</b>	39.5 (13)	15 (5)	36.5 (12)	30.5 (30)	27 (8)	3 (1)	10 (3)	13 (12)	21 (42)
<b>Descriptivo</b>	45.5 (15)	12 (4)	18 (6)	25.5 (25)	60 (18)	7 (2)	13 (4)	27 (24)	28 (49)
<b>Mixto</b>	15 (5)	0 (0)	24.5 (8)	13 (13)	10 (3)	0 (0)	7 (2)	5.5 (5)	8 (18)
<b>1 Cláusula</b>	0 (0)	49 (16)	15 (5)	21. (21)	0 (0)	44 (13)	13 (4)	19 (17)	21 (38)
<b>Lista</b>	0 (0)	3 (1)	3 (1)	2 (2)	0 (0)	30 (9)	33.5 (10)	21 (19)	11 (21)
<b>No Producido</b>	0 (0)	21 (7)	3 (1)	8 (8)	3 (1)	16 (5)	23.5 (7)	14.5 (13)	11 (21)
<b>Total</b>	<b>100 (33)</b>	<b>100 (33)</b>	<b>100 (33)</b>	<b>100 (99)</b>	<b>100 (30)</b>	<b>100 (30)</b>	<b>100 (30)</b>	<b>100 (90)</b>	<b>100 (189)</b>

**Tabla N°7: Distribución del porcentaje de textos por género (números reales entre paréntesis) por enfoque pedagógico (constructivista o formal) y modalidad (oral, dictado, escrita) en Primer grado**

Enfoque	Constructivista N= 32				Formal N= 28				Total
	Oral	Dictado	Escrito	Total	Oral	Dictado	Escrito	Total	
<b>Modalidad</b>									
<b>Género</b>									
<b>Narrativo</b>	28 (9)	69 (22)	75 (24)	57 (55)	36 (10)	25 (7)	40 11	33 (28)	47 (83)
<b>Descriptivo</b>	41 (13)	3 (1)	9 (3)	18 (17)	28.5 (8)	7 (2)	28.5 (8)	22 (18)	17 (35)
<b>Mixto</b>	28 (9)	6 (2)	13 (4)	16 (15)	7 (2)	0 (0)	3.5 (1)	3 (3)	11 (18)
<b>1 Cláusula</b>	3 (1)	6 (2)	3 (1)	4 (4)	28.5 (8)	36 (10)	14 (4)	26 (22)	15 (26)
<b>Lista</b>	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	7 (2)	7 (2)	5 (4)	2 (4)
<b>No Producido</b>	0 (0)	16 (5)	0 (0)	5 (5)	0 (0)	25 (7)	7 (2)	11 (9)	8 (14)
<b>Total</b>	<b>100</b> <b>(32)</b>	<b>100</b> <b>(32)</b>	<b>100</b> <b>(32)</b>	<b>100</b> <b>(96)</b>	<b>100</b> <b>(28)</b>	<b>100</b> <b>(28)</b>	<b>100</b> <b>(28)</b>	<b>100</b> <b>(84)</b>	<b>100</b> <b>(180)</b>

**Tabla N° 8: Distribución del porcentaje de textos (números reales entre paréntesis) por planos mencionados para cada enfoque (constructivista o formal) y modalidad (oral, dictado, escrita) en sala de 5**

Enfoque	Constructivista N=33				Formal N=30			
	Oral	Dictado	Escrito	Total	Oral	Dictado	Escrito	Total
<b>Modalidad Planos</b>								
<b>Integrados</b>	21 (7)	15 (5)	24 (8)	20 (20)	17 (5)	0 (0)	3 (1)	7 (6)
<b>Yuxtapuestos</b>	49 (16)	15 (5)	49 (16)	37.5 (37)	40 (12)	0 (0)	30 (9)	23 (21)
<b>Un Plano</b>	30 (10)	48 (16)	24 (8)	34.5 (34)	40 (12)	84 (24)	43.5 (13)	55.5 (50)
<b>No Producidos</b>	0 (0)	21 (7)	3 (1)	8 (8)	3.5 (1)	16 (5)	23.5 (7)	14.5 (13)
<b>Total</b>	100 (33)	100 (33)	100 (33)	100 (99)	100 (30)	100 (30)	100 (30)	100 (90)

**Tabla n° 9: Distribución del porcentaje de textos (números reales entre paréntesis) por planos mencionados para cada enfoque (constructivista o formal) y modalidad (oral, dictado, escrita) en primer grado**

Enfoque	Constructivista N=32				Formal N=28			
	Oral	Dictado	Escrito	Total	Oral	Dictado	Escrito	Total
<b>Modalidad Planos</b>								
<b>Integrados</b>	44 (14)	44 (14)	53 (17)	47 (45)	11 (3)	14.5 (4)	14.5 (4)	13 (11)
<b>Yuxtapuestos</b>	47 (15)	21 (7)	19 (6)	29 (28)	43 (12)	14.5 (4)	35.5 (10)	31 (26)
<b>Un Plano</b>	9 (3)	19 (6)	28 (9)	19 (18)	46 (13)	46 (13)	43 (12)	45 (38)
<b>No Producidos</b>	0 (0)	16 (5)	0 (0)	5 (5)	0 (0)	25 (7)	7 (2)	11 (9)
<b>Total</b>	100 (32)	100 (32)	100 (32)	100 (96)	100 (28)	100 (28)	100 (28)	100 (84)

**Tabla N°10. Distribución del porcentaje de textos (números reales entre paréntesis) de acuerdo con la inclusión de contenido evaluativo por enfoque pedagógico (constructivista y formal) y modalidad (oral, dictado, escrito) en sala de 5**

Enfoque	Constructivista N=33				Formal N=30				
	Modalidad	Oral	Dictado	Escrito	Total	Oral	Dictado	Escrito	Total
<b>Evaluación</b>									
<b>Incluye</b>	48.5 (16)	24.5 (8)	42.5 (14)	38.5 (38)	23.5 (7)	3.5 (1)	6.5 (2)	11 (10)	
<b>No Incluye</b>	51.5 (17)	54.5 (18)	54.5 (18)	53.5 (53)	73 (22)	80.5 (24)	70 (21)	74.5 (67)	
<b>No Producidos</b>	0 (0)	21 (7)	3 (1)	8 (8)	3.5 (1)	16 (5)	23.5 (7)	14.5 (13)	

**Tabla N°11 Distribución del porcentaje de textos (números reales entre paréntesis) de acuerdo con la inclusión de contenido evaluativo por enfoque pedagógico (constructivista y formal) y modalidad (oral, dictado, escrito) en Primer grado**

Enfoque	Constructivista N= 32				Formal N= 28				
	Modalidad	Oral	Dictado	Escrito	Total	Oral	Dictado	Escrito	Total
<b>Evaluación</b>									
<b>Incluye</b>	53 (17)	47 (15)	53 (17)	51 (49)	11 (3)	11 (3)	29 (8)	16.5 (14)	
<b>No Incluye</b>	47 (15)	37 (12)	47 (15)	44 (42)	89 (25)	64 (18)	64 (18)	72.5 (61)	
<b>No producidos</b>	0 (0)	16 (5)	0 (0)	5 (5)	0 (0)	25 (7)	7 (2)	11 (9)	



**Tabla N° 12: Distribución del porcentaje de textos narrativos según niveles de organización (números reales entre paréntesis) por enfoque pedagógico (constructivista o formal) y modalidad (oral, dictado, escrita) en Sala de 5**

Enfoque	Constructivista				Formal			
	N= 33				N= 30			
Modalidad	Oral	Dictado	Escrito	Total	Oral	Dictado	Escrito	Total
<b>Organización</b>								
<b>Global</b>	15 (5)	6 (2)	6 (2)	9.1 (9)	3 (1)	0 (0)	0 (0)	1 (1)
<b>Temporal Y Causal</b>	24.5 (8)	6 (2)	6 (2)	12.2 (12)	3 (1)	0 (0)	0 (0)	1 (1)
<b>Temporal</b>	0 (0)	3 (1)	15 (5)	6 (6)	13.5 (4)	3 (1)	10 (3)	9 (8)
<b>Narrativa</b>	0 (0)	0 (0)	9 (3)	3 (3)	6.5 (2)	0 (0)	0 (0)	2.5 (2)
<b>Mínima</b>	15 (5)	0 (0)	24.5 (8)	13 (13)	10 (3)	0 (0)	7 (2)	5.5 (5)
<b>Mixtos</b>	45.5 (15)	64 (21)	36.5 (12)	48.6 (48)	61 (18)	97 (24)	59.5 (18)	66.5 (60)
<b>No Narrativos</b>	0 (0)	21 (7)	3 (1)	8.1 (8)	3 (1)	16 (5)	23.5 (7)	14.5 (13)
<b>No Producidos</b>	100 (33)	100 (33)	100 (33)	100 (99)	100 (30)	100 (30)	100 (30)	100 (90)
<b>Total</b>								

**Tabla N°13: Distribución del porcentaje de textos narrativos según niveles de organización (números reales entre paréntesis) por enfoque pedagógico (constructivista o formal) y modalidad (oral, dictado, escrita) en Primer grado**

Enfoque	Constructivista				Formal			
	N= 32				N= 28			
Modalidad	Oral	Dictado	Escrito	Total	Oral	Dictado	Escrito	Total
<b>Organización</b>								
	12.5	15.5	28	19	0	3.5	3.5	2.5
<b>Global</b>	(4)	(5)	(9)	(18)	(0)	(1)	(1)	(2)
<b>Temporal</b>	9.5	3	3	5	0	0	3.5	1
<b>Causal</b>	(3)	(1)	(1)	(5)	(0)	(0)	(1)	(1)
	6	41	34.5	27	29	18	18	21.5
<b>Temporal</b>	(2)	(13)	(11)	(26)	(8)	(5)	(5)	(18)
<b>Narrativa</b>	0	9.5	9.5	6	7	3.5	15	8
<b>Mínima</b>	(0)	(3)	(3)	(6)	(2)	(1)	(4)	(7)
<b>Mixtos</b>	28	6	13	16	7	0	3.5	3
	(9)	(2)	(4)	(15)	(2)	(0)	(1)	(3)
<b>No Narrativos</b>	44	9	12	22	57	50	49.5	53
	(14)	(3)	(4)	(21)	(16)	(14)	(14)	(44)
<b>No Producidos</b>	0	16	0	5	0	25	7	11
	(0)	(5)	(0)	(5)	(0)	(7)	(2)	(9)
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
	<b>(32)</b>	<b>(32)</b>	<b>(32)</b>	<b>(96)</b>	<b>(28)</b>	<b>(28)</b>	<b>(28)</b>	<b>(84)</b>

**Tabla N° 14** Número de textos escritos de género narrativo, por nivel de conceptualización de la escritura según enfoque pedagógico (constructivista, formal) y escolaridad (sala de 5 y primer grado)

<b>Edad y enfoque</b>	<b>Sala de 5 constructivista N=12</b>	<b>Sala de 5 formal N=3</b>	<b>Primer grado constructivista N=24</b>	<b>Primer grado formal N=11</b>	<b>Total N=50</b>
<b>Escritura</b>					
<b>Alfabética</b>	6	0	13	3	22
<b>Silábico-alfabética</b>	0	0	3	2	5
<b>Alfabética inicial</b>	1	1	3	4	9
<b>Silábica</b>	4	0	5	2	11
<b>Pre-silábica</b>	1	2	0	0	3

**Tabla N°15:** Porcentaje de niños que produjeron al menos un texto narrativo (números reales entre paréntesis) por nivel de escolaridad (Sala de 5 y primer grado) y enfoque pedagógico (constructivista o formal)

<b>Nivel escolar</b>	<b>Sala de 5 N=33</b>	<b>Sala de 5 N=30</b>	<b>Primer grado N=32</b>	<b>Primer grado N=28</b>
<b>Enfoque</b>	<b>Constructivista</b>	<b>Formal</b>	<b>Constructivista</b>	<b>Formal</b>
<b>Narrativas</b>	48,5 (16)	26,7 (8)	75 (24)	53,6 (15)

**Tabla N°16: Porcentaje de niños que produjeron al menos una narrativa y complejizaron sus textos al pasar de modalidad oral a escrita (números reales entre paréntesis) por nivel de escolaridad (Sala de 5 y primer grado) y enfoque pedagógico (constructivista o formal)**

<b>Nivel escolar</b>	<b>Sala de 5 constructivista N=16</b>	<b>Sala de 5 formal N=8</b>	<b>Primer grado constructivista N=24</b>	<b>Primer grado Formal N=15</b>
<b>Enfoque</b>	<b>Constructivista</b>	<b>Formal</b>	<b>Constructivista</b>	<b>Formal</b>
	<b>37%</b>	<b>25%</b>	<b>92%</b>	<b>67%</b>
	<b>(6)</b>	<b>(2)</b>	<b>(22)</b>	<b>(10)</b>

## **Anexo 2.**

### **Jardines formales y constructivistas.**

#### **Producciones orales, dictadas y escritas de cada entrevistado.**

---

##### **1-JULIÁN (6,1). JFOR; ORA**

No produce

##### **1-JULIÁN (6,1). JFOR; DIC**

No produce

##### **1-JULIÁN (6,1). JFOR; ESC**

*1-Se estaban besando*

---

##### **2-JULIETA (5,6). JFOR; ORA**

*1-Acá el bebé está viendo  
2-como el varón y la nena se están besando.  
3-Y acá llora  
4-y el bebé la ve por tele.*

##### **2-JULIETA (5,6). JFOR; DIC**

*besar, llorar, chupete, llorar, chupete, bebé*

##### **2-JULIETA (5,6). JFOR; ESC**

*Llorar, chupete, bebe, triste*

---

##### **3-ANALIA (5;7) JFOR; ORA**

*1-que el nene está viendo  
2-llorar  
3-y este nene  
4-y este está viendo amor  
5-y este está haciendo el chupete*

**3-ANALIA (5;7) JFOR; DIC**

*1-Que el bebé está haciendo el chupete.*

**3-ANALIA (5;7) JFOR; ESC**

*1-Que está diciendo chupete  
2-Que está mirando de llorar  
3-Que está mirando de amor*

---

**4- YANINA (6,2). JFOR;ORA**

*1-La mujer está llorando  
2-y después besó a un hombre*

**4- YANINA (6,2). JFOR; DIC**

*1-Que está llorando*

**4- YANINA (6,2). JFOR; ESC**

*1-Que está llorando  
2-y después que se están besando,  
3-se fue  
4- y lloró otra vez*

---

**5- JEREMÍAS (6,1). JFOR;ORA**

*1-Que acá están enamorados.  
2-Que el señor se va  
3-y después se fue*

**5- JEREMÍAS (6,1). JFOR;DIC**

*1-Que está llorando*

**5- JEREMÍAS (6,1). JFOR;ESC**

*1-Que está llorando*

---

**6- NAHUEL (6,3). JFOR;ORA**

- 1-El nene estaba mirando tele.
- 2-Y después se alejó más.
- 3-Y después se puso donde está.

**6- NAHUEL (6,3). JFOR;DIC**

- 1-El nene estaba mirando tele

**6- NAHUEL (6,3). JFOR;ESC**

- 1-El nene estaba mirando tele más lejos
  - 2-El nene estaba mirando tele
  - 3-Y después el nene se puso en su lugar
- 

**7- DANIEL (6;4). JFOR; ORA**

- 1-El bebe está viendo algo de amor
- 2-Y después llora
- 3-Y la mujer llora acá
- 4-Y después llora de nuevo
- 5-El bebé se está sacando el chupete
- 6-para dárselo a la tele.

**7- DANIEL (6;4). JFOR; DIC**

Tele

**7- DANIEL (6;4). JFOR; ESC**

Irse, llorar, irse, chupete

---

**8- MATÍAS (6;0). JFOR; ORA**

- 1-Acá está llorando
- 2-Y acá se están besando

**8- MATÍAS (6;0). JFOR; DIC**

No produce

**8- MATÍAS (6;0). JFOR; ESC**

*llorar, besar, llorar*

**9- KEVIN (6;3). JFOR;ORA**

*1-Está viendo la tele el bebe*

*2-Y acá también*

*3-y acá también*

**9- KEVIN (6;3). JFOR;DIC**

*La tele*

**9- KEVIN (6;3). JFOR;ESC**

*No produce*

---

**10- RODRIGO (5;11). JFOR;ORA**

*1-Acá está viendo la tele*

*2-Después está mirando la tele*

*3-que una mujer está llorando*

*4-Y después otra vez está viendo*

*5-que la mujer está llorando*

*6-Y le da así con el chupete*

**10- RODRIGO (5;11). JFOR; DIC**

*Viendo la tele.*

**10- RODRIGO (5;11). JFOR;ESC**

*1-que está llorando*

*2-y después que se puso contento*

*3-que está mirando la tele el bebé*

*4-y después que se está llorando una mujer*

*5-y un hombre se fue*

---

**11- JAVIER (6;5). JFOR;ORA**

*1-Está viendo tele este niño.*

*2-Los dos están mirando tele.*

*3-Chupetes, zapatos chiquitos, pantalones.*



**11- JAVIER (6;5). JFOR;DIC**

*Casándose*

**11- JAVIER (6;5). JFOR;ESC**

*Besándose, chupete, pantalones, ropas, tele, parlante, niño, mesa.*

---

**12- ÁNGEL (5; 10). JFOR; ORA**

- 1-El bebé está mirando,
- 2-está apuntando la tele.
- 3-Y el otro está pintando la tele y a la mujer.
- 4-Y el otro bebé está apuntando al varón en la tele.

**12- ÁNGEL (5; 10). JFOR; DIC**

- 1-La tele.
- 2-El bebé está pintando a la tele
- 3-y el otro bebé está pintando la tele también

**12- ÁNGEL (5; 10). JFOR; ESC**

- 1-el bebé está pintando la tele
- 

**13- DYLAN (5; 5). JFOR; ORA**

- 1-Se besaron
- 2-y se ponieron (= PUSIERON) los chupetes.
- 3-Y este también
- 4-y este no
- 5-y este está haciendo así.
- 6-Está viendo la tele.

**13- DYLAN (5; 5). JFOR; DIC**

No produce

**13- DYLAN (5; 5). JFOR; ESC**

*Llorar*

---

**14- CAROLINA (5;6) JFOR;ORA**

- 1-Que un niño la vio
- 2-llorando a la mamá.
- 3-Un niño la vio a su mamá
- 4-Que un chico acá estaba
- 5-y lo miró.

**14- CAROLINA (5;6) JFOR;DIC**

No produce

**14- CAROLINA (5;6) JFOR;ESC**

No produce

---

**15- MAGALI (6; 0). JFOR; ORA**

- 1-Acá está llorando
- 2-Y acá ya se calló
- 3-Y acá está mirando la tele un bebe
- 4-El bebé se sacó su chupete.
- 5-Y después estaba sentadito.
- 6-Y después se sacó su mamadera
- 7-y hizo así,
- 8-Y después él estaba

**15- MAGALI (6; 0). JFOR;DIC**

llorar

**15- MAGALI (6; 0). JFOR;ESC**

Chupete, llorar, llorar, callarse

---

**16- VICTORIA (6;4). JFOR;ORA**

- 1-Que el bebé vio
- 2-una señora llorando en la televisión
- 3-que está con el chupete en la boca
- 4-Para ofrecerle
- 5- pensando
- 6-que ella quería el chupete
- 7-y después se puso el chupete en la boca

8-y quería  
9-llorando  
10-después vino el príncipe  
11-y la besó  
12-y el bebé se quedó mirándolo

**16- VICTORIA (6;4). JFOR;DIC**

1-Que el príncipe la dejó  
2-después volvió  
3-y la besó

**16- VICTORIA (6;4). JFOR;ESC**

1-El príncipe se fue  
2-Y después vino  
3-Y la beso

---

**17- ALAN (5;11). JFOR; ORA**

1-Un bebé que se está llorando,  
2-uno que se está besando  
3-y una mamá que está llorando.  
4-Y una gente que esta riéndose  
5-y el bebé mirando  
6-y unos que se está llorando  
7-y el bebé está dando el chupete al  
8- que está llorando

**17- ALAN (5;11). JFOR; DIC**

1-Un bebe que lloraba

**17- ALAN (5;11). JFOR; ESC**

Bebe, llorar

---

**18- JAZMÍN (5;6) . JFOR;ORA**

1-El bebé está viendo la tele.  
2-Llora la señora de la tele  
3-y el bebé le da el chupete a la señora

**18- JAZMÍN (5;6) . JFOR;DIC**

*1-Estaba viendo el nene la tele*

**18- JAZMÍN (5;6) . JFOR;ESC**

*1-El nene está viendo la tele  
2-la señora está llorando en la tele  
3-el bebé le da el chupete a la señora”.*

---

**19- BRENDA (6;1) JFOR;ORA**

*1-El bebé con el chupete estaba mirando la tele  
2-y en la tele había una señora y un señor  
3-dándose un beso,  
4-después el bebe estaba sentado con el chupete  
5-y después la tele  
6-y en la tele había un señor  
7-estaba con una valija  
8-se estaba yendo  
9-y la señora estaba llorando  
10-después el bebé se sacó el chupete  
11-y en la tele la señora estaba llorando sola  
12-y el bebé estaba haciendo así,*

**19- BRENDA (6;1) JFOR;DIC**

*Bebe*

**19- BRENDA (6;1) JFOR;ESC**

*1-El bebe En la tele  
2-señora señor Dando beso  
3-Un señor se fue Con la valija  
4-señora  
5-Chupete mostraba*

---

**20- CANDELARIA (5;10). JFOR; ORA**

*1-Tres televisores  
2-y tres bebés,  
3-un enchufe  
4-tres enchufes.  
5-Una está besando al otro, el de la historia, en la tele.  
6-Este tiene una muñequita acá  
7-Los tres bebés están mirando la tele,  
8-uno se saca el chupete*

**20- CANDELARIA (5;10). JFOR;DIC**

*1-Los tres bebes*

**20- CANDELARIA (5;10). JFOR;ESC**

*1-Los tres bebes*

---

**21- RODRIGO (5,5). JFOR;ORA**

*1-El bebé se sacó el chupete  
2-el bebé con el chupete  
3-El bebé viendo la tele*

**21- RODRIGO (5,5). JFOR; DIC**

*La tele*

**21- RODRIGO (5,5). JFOR; ESC**

No produce

---

**22- LUCAS (5;6). JFOR;ORA**

*1-El bebé está viendo una televisión  
2-y que hay una gente  
3-está llorando con un gorro en la cabeza  
4-el bebé se saca el chupete  
5-y lo estira hasta la tele  
6-y una gente está llorando  
7-y el bebé esta calladito  
8-y que el bebé apunta el chupete hasta la tele*

**22- LUCAS (5;6). JFOR; DIC**

*1-El bebé está viendo la tele.*

**22- LUCAS (5;6). JFOR; ESC**

No produce

---

**23- BALTAZAR (5;7). JFOR;ORA**

1-*Chupete, chupete, chupete, los tres son chupetes*  
2-*Acá está llorar,*  
3-*llorar,*  
4-*no llorar*

**23- BALTAZAR (5;7). JFOR;DIC**

1-*Un nene sin llorar,*  
2-*que no está llorando.*

**23- BALTAZAR (5;7). JFOR;ESC**

No produce

---

**24- FLORENCIA (6;1). JFOR; ORA**

1-*Que una nena está llorando*  
2-*y que un bebito tiene un chupete en la boca.*

**24- FLORENCIA (6;1). JFOR; DIC**

No produce

**24- FLORENCIA (6;1). JFOR; ESC**

*beso, llorar, señas*

---

**25- LISANDRO (5;5). JFOR; ORA**

1-*El chiquito estaba mirando la tele,*  
2-*que el chiquito estaba triste*  
3-*y el chiquito estaba así (gesto de dar el chupete).*

**25- LISANDRO (5;5). JFOR; DIC**

1-*Que el nenito estaba mirando la tele*

**25- LISANDRO (5;5). JFOR; ESC**

1-*Que el nenito estaba mirando la tele*  
2-*Que estaba triste*  
3-*Que hacía así con el chupete*

---

**26- JIMENA (5;8). JFOR;ORA**

- 1-El bebé le da el chupete
- 2-y después el señor llora
- 3-porque está llorando
- 4-y se le va la familia
- 5-y el bebé está mirando
- 6-como llora el señor
- 7-y el bebé mira
- 8-como se besan,
- 9-como se besan los dos
- 10-el bebé está mirando
- 11-cómo se besan los dos un varón y una mujer
- 12-y se queda tranquilito con el chupete.

**26- JIMENA (5;8). JFOR; DIC**

- 1-Que el bebé tiene el chupete.

**26- JIMENA (5;8). JFOR; ESC**

- 1-Que el bebe tenía el chupete
  - 2-Que el nene está llorando
  - 3-Que el bebe esta tranquilito
  - 4-Y tiene el chupete
- 

**27- MANUEL (6;2). JFOR; ORA**

- 1-Un bebé quiere hacer con este chupete
- 2-que sea un control.
- 3-El chupete quiere
- 4-que sea control.
- 5-El bebé estaba mirando
- 6-y el bebé sigue mirando
- 7-y el bebé estaba mirando
- 8-un hombre casando.
- 9-Un hombre casándose.
- 10-Y hay dos mujeres.

**27- MANUEL (6;2). JFOR; DIC**

*Cine*

**27- MANUEL (6;2). JFOR; ESC**

*Cine*

---

**28- FRANCO (5,8). JFOR; ORA**

*1-que un bebé está mirando tele  
2-que otro bebé está mirando tele  
3-y otro bebe está mirando tele*

**28- FRANCO (5,8). JFOR; DIC**

*La televisión*

**28- FRANCO (5,8). JFOR; ESC**

*No produce*

---

**29- BRISA (5;11) JFOR;ORA**

*1-Un bebé estaba viendo la televisión  
2-Después marcó con el chupete la televisión*

**29- BRISA (5;11) JFOR;DIC**

*1-Un bebé que está marcando la televisión*

**29- BRISA (5;11) JFOR;ESC**

No produce

---

**30- ALBERTO (5;10) JFOR;ORA**

*1-Se están besando,  
2-está triste,  
3-está triste .*

**30- ALBERTO (5;10) JFOR;DIC**

*1-Dándose un beso*

**30- ALBERTO (5;10) JFOR;ESC**

*Beso, triste, triste, bebe*

---



**31-LARA, 6; 1 JCON, ORA**

- 1-que el bebé está viendo
- 2-besarse con el chico
- 3-y se tuvo que despedir el chico
- 4-y el bebe quiere darle un beso a la chica
- 5-para que se ponga feliz
- 6-es una telenovela
- 7-porque el bebe cree
- 8-que es de verdad
- 9-la chica estaba llorando
- 10-porque su esposo se tenía que ir

**31-LARA, 6; 1 JCON, DIC**

- 1-Esta historia empieza así
- 2-un bebé un día sentado estaba mirando una telenovela
- 3-y pensó
- 4-que la chica estaba sola
- 5-entonces el bebe pensaba
- 6-que era de verdad la chica
- 7-entonces se sacó el chupete
- 8-para darle un beso

**31-LARA, 6; 1, F, JCON, ESC**

- 1-Érase una vez un bebe
  - 2-Estaba mirando una telenovela
  - 3-Y el chico estaba mirando a la chica
  - 4-Y entonces el chico se tuvo que ir
  - 5-Y la chica lloró
  - 6-Y entonces el bebe se sacó el chupete
  - 7-porque pensaba
  - 8-que la mujer era de verdad
  - 9-Entonces se saco el chupete
  - 10-para darle un beso.
- 

**32-MARCOS. 5;7, JCON, ORA**

- 1-Primero un señor está con una chica.
- 2-Después el señor se fue.
- 3-Y después la chica está llorando.

**32-Marcos. 5;7, JCON, DIC**

NO PRODUCE

**32--Marcos. 5;7, Jcon, Esc**

- 1-Había un hombre con una señora
  - 2-Y después el señor se separaron
  - 3-Y la señora se puso a llorar
- 

**33- SOFÍA, F. 6,0, JCON, ORA,**

- 1-acá ve una película,
- 2-después ve
- 3-que la mujer de la televisión está llorando
- 4-quiere darle el chupete
- 5-porque ve que está llorando
- 6-Para que no llore más

**33- SOFÍA, F. 6,0, JCON, DIC,**

- 1-Que Guille le dio el chupete a la mujer de la televisión

**33- Sofía, f. 6,0, JCON, ESC,**

- 1-Que Guille le dio el chupete a la mujer Para que no llore más.
- 

**34-Ricardo, m, 6,5, JCON, ORA**

- 1-Un bebe está viendo la televisión
- 2-se besan
- 3-después llora
- 4-después llora el bebe
- 5-le quiere dar su chupete

**34-Ricardo, m, 6,5, JCON, DIC**

No produce

**34-Ricardo, m, 6,5, JCON, ESC**

- 1-Bebe le quería dar el chupete a la señora porque está llorando
-

**35-JUAN MANUEL, .M, 5; 11, JCON ORA**

- 1-El bebé quiere darle el chupete a la señora.
- 2-Y acá, que se va el señor de la mujer.
- 3-Es un cuento.
- 4-La mujer está triste
- 5-porque se le fue el señor,
- 6-acá se va a otro lado el señor
- 7-y acá se despiden.

**35-JUAN MANUEL. M, 5; 11, DIC**

- 1-El bebé le quiere dar el chupete a la señora

**35-JUAN MANUEL. M, 5; 11, ESC**

- 1-El bebé le quiere dar el chupete a la señora
- 

**36- Micaela, f, 6,1, JCON, ORA**

- 1-Que el bebé está viendo la tele
- 2-una novela
- 3-que una señora esta triste
- 4-porque no tiene novio
- 5-y entonces encontró a alguien...
- 6-y se casaron

**36 MICAELA, F, 6,1, JCON, DIC**

- 1-que el bebito se sacó el chupete
- 2-porque quería acariciarla a la chica
- 3-para que no se entristece más
- 4-y después vino un chico
- 5-y se casó
- 6-y el bebito estaba feliz

**36 MICAELA, F, 6,1, JCON, ESC**

- 1-El bebito se sacó el chupete
- 2-porque pensaba
- 3-que la chica era de verdad
- 4-Y la acarició con el chupete
- 5-Y vio un chico
- 6-Y se casaron felices
- 7-Y el bebe estaba feliz

**37-. KEVIN O, M, 6;3, JCON, ORA**

- 1-*Está llorando.*
- 2-*Y se puso los dedos así.*

**37-. KEVIN O, M, 6;3, JCON, DIC**

- 1-*Llorar.*
- 2-*Estaba llorando.*
- 3-*Llorando ella.*

**37-. KEVIN O, M, 6;3, JCON, DIC**

- 1-*llorando ella*
  - 2-*el bebe estaba en el televisor*
  - 3-*estaba con un chupete*
- 

**38- LUCAS, M, 5;5, JCONS. ORA**

- 1-*Una*
- 2-*que llora*
- 3-*otra*
- 4-*que no llora*
- 5-*otra*
- 6-*que no llora*
- 7-*dos*
- 8-*que no llora*
- 9-*una*
- 10-*que le da el chupete*

**38- LUCAS, M, 5;5, JCONS. DIC**

- 1-*Acá en la primera no está llorando*
- 2-*acá está bien*
- 3-*y acá está mal*
- 4-*porque paso algo,*
- 5-*no estaba más este*
- 6-*Que después desapareció*

**38- LUCAS, M, 5;5, JCONS. ESC**

- 1-*Después desaparece*
- 2-*a lo primero te besa*
- 3-*A lo segundo desaparecieron*
- 4-*Después el bebe apuntó a la tele*
- 5-*Después el bebe se sentó en el piso*

**39-MELINA, F, 6,1, JCONS, ORA,**

- 1-*Están mirando la tele*
- 2-*Y hay un bebé.*
- 3-*En la tele una señora tenía un novio*
- 4-*y después estaba llorando*
- 5-*porque el novio no la quería más*
- 6-*y después acá (2° y 3° viñeta) están iguales*
- 7-*porque estaban llorando los dos*
- 8-*El nene se sacó el chupete*
- 9-*y el chupete estaba mirando para la chica*

**39-Melina, f, 6,1, JCONS, DIC,**

- 1-*Que ellos se estaban besando*
- 2-*porque se querían mucho*

**39-MELINA, F, 6,1, JCONS, ESC,**

- 1-*Ellos se estaban besando*
  - 2-*porque se querían mucho*
  - 3-*y el nene estaba mirando la tele*
  - 4-*y se sacó el chupete*
  - 5-*estaba mirando a la señora*
  - 6-*estaba mirando a la chica*
- 

**40- GASPAR, M, 6;3, ORA,**

- 1-*Se pone a llorar*
- 2-*Porque no encuentra un novio*
- 3-*y se encontró un novio*
- 4-*Se encontró un novio*

**40-GASPAR, M, 6;3, DIC, JCONS,  
NO PRODUCE**

**40-GASPAR, M, 6;3, ESC, JCONS,**

- 1-*Se encontró un novio*
- 

**41-CAMILA, M, 5; 11, JCONS, ORA**

- 1-*Primero la señorita llora,*
- 2-*después pasa una persona*
- 3-*y sigue llorando*
- 4-*y después se enamora.*

**41-CAMILA, M, 5; 11, JCONS, DIC**

No produce

**41-CAMILA, M, 5; 11, JCONS, ESC,**

- 1-La señora estaba llorando*
  - 2-Pasó una persona*
  - 3-se enamoraron*
- 

**42-Micaela L., f, 5;7, JCONS, ORA,**

- 1-que el bebé está llorando*
- 2-porque estaba llorando la señora*

**42-MICAELA L., F, 5;7, JCONS, DIC,**

- 1-que se casaron*

**42-MICAELA L., F, 5;7, JCONS, ESC, GRUPO C.**

- 1-Que se casaron*
- 2-Que tuvieron un perro*
- 3-Que tuvieron una hermana*
- 4-Que tuvieron una maceta*
- 5-Y también una rosa*

**43-Aldana, f, 6;1, JCONS, ORA,**

- 1-Que se pone a llorar*
  - 2-una señora que se casa con un hombre,*
  - 3-que el bebe está mirando la televisión*
  - 4-que está señalando para ahí con el chupete*
- 

**43-ALDANA, F, 6;1, JCONS, DIC,**

- 1-Que está señalando con el chupete*

**43-ALDANA, F, 6;1, JCONS, ESC,**

- 1-Que está señalado con el chupete*
  - 2-Que la señora estaba llorando*
  - 3-Se puso el chupete*
  - 4-Que se casó con un hombre*
-

**44- JOEL, M, 5;9, JCONS,**

- 1-que el bebé está mirando una película
- 2-quE estos dos son iguales
- 3-que acá está llorando
- 4-y acá no
- 5-porque acá se hicieron novios
- 6-y acá no
- 7-porque acá se fue el marido

**44- JOEL, M, 5;9, JCONS, DIC,**

- 1-que se fue el marido

**44- JOEL, M, 5;9, JCONS, ESC,**

- 1-Que se fue el marido
  - 2-El bebé está señalando
  - 3-Que se hicieron novios
- 

**45- ALEJANDRO, M, 6;3, JCONS, ORA**

- 1-Está llorando.
- 2-Aquí empieza
- 3-porque dice
- 4-que se va a ir.
- 5-Después acá el bebe estuvo mirando tele
- 6-y después vio
- 7-que la mama extraño a su esposo
- 8-y cuando la mamá vio
- 9-que su esposo se fue.
- 10-Extraño a su esposo tanto, tanto.
- 11-Y se olvidó
- 12-que rápido iba a regresar.
- 13-Y regresó
- 14-y se besaron

**45- ALEJANDRO, M, 6;3, JCONS, DIC, DIFÍCIL DE CLASIFICAR.**

- 1-Que el papá se fue.
- 2-Que el bebe estuvo mirando tele.

**45-ALEJANDRO, M, 6;3, JCONS, ESC,**

- 1-El bebe estuvo mirando la tele (presentación)
  - 2-En la tele paso
  - 3-que se fue su esposo (conflicto)
  - 4-Y pensó
  - 5-que se iba
- 

**46- ANDRÉS, M, 5;5, JCONS, ORA**

- 1-Que se están besándose
- 2-que el nenito está mirando
- 3-que que // el chico está llorando
- 4-que este niño le está viendo,
- 5-que este niño le está viendo
- 6-y aquí qué un bebé también le está mirando
- 7-que el niño está llorando

**46-ANDRES, M, 5;5, JCONS, DIC**

- 1-Que se besaron

**46-ANDRES, M, 5;5, JCONS, ESC**

- 1-Que se besaron
  - 2-Que está llorando
  - 3-Que está llorando
  - 4-y le quiere dar su chupete
- 

**47-EMILIANO, M, 5; 10, JCONS, ORA**

- 1-El bebé está mirando una abuela
- 2-que está llorando.
- 3-Después se pone el chupete.
- 4-Después se besan.
- 5-Que se casó con otra mujer
- 6-El tipo está llorando
- 7-porque se casó por otra mujer

**47-EMILIANO, M, 5; 10, JCONS, DIC**

No produce



**47-EMILIANO, M, 5; 10, JCONS, ESC,**

- 1-Un bebe está viendo la te le
- 2-Una vieja está llorando
- 3-Porque el tipo le dejo

**48-CONSTANZA, F, 6;3, JCONS, ORA**

- 1-Hay un nene mirando
- 2-miran televisión
- 3-y había una chica
- 4- llorando
- 5-En el otro también había una chica llorando.
- 6-Y en el otro había un nene
- 7-Mirando televisión
- 8-y una chica chica con un hombre.

**48-CONSTANZA, F, 6;3, JCONS, DIC**

- 1-Que había una chica llorando.

**48-CONSTANZA, F, 6;3, JCONS, ESC**

- 1-Había un nene
- 2-Mirando televisión
- 3-Había una chica
- 4-Llorando
- 5-Y el nene estaba señalando con su chupete

---

**49-JUAN MANUEL CH, M, (6,4), JCONS, ORA**

- 1-Llorar
- 2-que llora.
- 3-Porque está llorando.
- 4-Y se besan.
- 5-Y el bebe en una está señalando con el chupete.
- 6-Porque está llorando.
- 7-Y acá se lo pone,
- 8-cuando ya lo tiene.
- 9-Y se lo mete
- 10-cuando ya lo tiene.
- 11-Y después de otra vez
- 12-y se besan
- 13-La señaló
- 14-porque estaba llorando.

**49-JUAN MANUEL CH, M, (6,4), JCONS, DIC,**

- 1-Que el bebé la señala

2-y después cuando ya la tiene  
3-el marido se va.  
4-Cuando ya lo tiene al chupete  
5-y después se besa  
6-y después llora  
7-y viene corriendo  
8-y se abrazan  
9-y se besan.

**49-JUAN MANUEL CH, M, (6,4), JCONS, ESC,**

1-La esposa llora  
2-y el bebe señalaba  
3-y la mujer paro de llorar  
4- y después se besaron

---

**50-MAITÉN, F, (6; 1), JCONS, ORA,**

1-La Señora esta triste  
2-porque se va el señor.  
3-Y después está sola  
4-y llorando.  
5-Y cuando vuelve el señor  
6-está feliz.

**50-MAITÉN, F, (6; 1), JCONS, DIC,**

1-Había una vez un nene  
2-que estaba mirando televisión  
3-que primero  
4-que estaba mirando una película  
5-que se iba el señor  
6-y después volvía.  
7-Había una vez un nene  
8-que estaba mirando televisión  
9-y estaba viendo una película  
10-que estaba llorando una señora  
11-Porque se había ido el marido  
12-y estaba muy feliz  
13-porque volvió.

**50-MAITÉN, F, (6; 1), JCONS, ESC,**

1-Había una vez un bebe  
2-que estaba Mirando televisión  
3-Era una película  
4-Que se trataba sobre una película

5-Que había una señora  
6-que se pone triste  
7-Porque se iba el marido  
8-Y después el marido vino  
9-y se puso feliz

**51- ROCÍO, F, (5;1), JCONS, ORA,**

1-Aquí está dándose un beso  
2-y el nene está sentadito mirando  
3-Después está llorando  
4-y el nene sentadito llorando  
5-y después está llorando  
6-el nene se sacó el chupete

**51- ROCÍO, F, (5;1), JCONS, DIC,**

1-Se están dando un beso

**51- ROCÍO, F, (5;1), JCONS, ESC,**

1-Se están dando un beso “  
2-El bebe está cerca del televisor”  
3-el bebe está mostrando el chupete

---

**52-MAX, M, (6,4), JCONS, ORA,**

1-La señora está llorando  
2-porque el marido se va.  
3-Y cuando vino el marido  
4-esta alegre.  
5-El nene la está viendo por la televisión  
6-la están filmando.

**52-MAX, M, (6,4), JCONS, DIC,**

1-Estaba llorando  
2-porque se fue el marido  
3-y el nene la está mirando por la tele  
4-y cuando vino el marido  
5-se puso alegre

**52-MAX, M, (6,4), JCONS, ESC,**

1-La señora estaba llorando  
2-Y el nene estaba mirando a la señora

**53-CAMILA J. F, (5;7). JCONS, ORA,**

- 1-Lo del nene llora
- 2-y acá está el chupete.
- 3-El nene tenía el chupete.
- 4-Y estaba mirando la televisión con el chupete.
- 5-Y acá estaba señalando el televisor.

**53-CAMILA J. F, (5;7). JCONS, DIC**

- 1-Que señalaba el chupete.

**53-CAMILA J. F, (5;7). JCONS, ESC,**

- 1-Estaba señalando la televisión
- 

**54- DANTE, M, 5;9, JCONS, ORA,**

- 1-Acá está llorando
- 2-y acá también.

**54- DANTE, M, 5;9, JCONS, DIC,**

*Televisor*

**54- DANTE, M, 5;9, JCONS, ESC,**

No produce

---

**55-EVANGELINA, F, (5; 11), JCONS, ORA,**

- 1-Estaba mirando la televisión el nene.
- 2-Y entonces estaba mirando una señora
- 3-que estaba llorando.
- 4-Y entonces después había una señora con un hombre.
- 5-Esta señora estaba llorando.
- 6-Y también el nene se puso feliz
- 7-viendo la televisión
- 8-porque se estaban dando piquitos.

**55-EVANGELINA, F, (5; 11), JCONS, DIC,**

No produce

**55-EVANGELINA, F, (5; 11), JCONS, ESC,**

- 1-La señora estaba llorando
  - 2-Y el nene estaba mirando televisión
  - 3-El nene es taba mirando una película
- 

**56- MAYRA, F, (5;7), JCONS, ORA.**

- 1-El bebé le quería dar el chupete a la mamá.
- 2-Porque no lo quería.
- 3-Se lo puso en la boca,
- 4-después estaba mirando a la mamá,
- 5-después se casaron la mamá y el papá.

**56- MAYRA, F, (5;7), JCONS, DIC.**

- 1-No quería el chupete.

**56- MAYRA, F, (5;7), JCONS, ESC.**

- 1-No quería El chupete
  - 2-la mama lloraba
  - 3-Es taba mirando el televisor
  - 4-Se casaron
  - 5-el bebe es taba sentado en el pi so
  - 6-El bebe la extrañaba a la mama
- 

**57-MATEO, M, (5;7), JCONS, ORA**

- 1-Se saca el chupete el bebé.
- 2-Y en este no está llorando.

**57-MATEO, M, (5;7), JCONS, DIC,**

- 1-Que están mirando películas

**57-MATEO, M, (5;7), JCONS, ESC,**

- 1-Estan miran do película
-

**58-BRUNO, M, (6,3), JCONS, ORA,**

- 1-*Este bebe está mirando la tele.*
- 2-*Este hombre está dando un beso.*
- 3-*Y el hombre iba para allá.*
- 4-*Y acá está llorando el bebe con el chupete*
- 5-*le hacía así.*
- 6-*Porque le quería dar el chupete,*
- 7-*cuando lloran*
- 8-*le tienen que dar el chupete*
- 9-*y el nenito le quería dar el chupete*
- 10-*para que no llore.*

**58-BRUNO, M, (6,3), JCONS, DIC,**

- 1-*Que el bebé está mirando la tele*

**58-BRUNO, M, (6,3), JCONS,**

- 1-*El bebe está mirando*
  - 2-*se estaban dando un beso*
  - 3-*estaba llorando*
  - 4-*El hombre se iba*
  - 5-*Bebe*
  - 6-*Mama está llorando*
  - 7-*El bebe le da el chupete*
  - 8-*porque lloraba*
- 

**59-CIRO, M, (5,8), JCONS, ORA,**

- 1-*Cuando esta se lo dio*
- 2-*y cuando vio*
- 3-*que estaba llorando*
- 4-*se la dio*
- 5-*y después se lo puso*
- 6-*y el nene la estaba mirando*
- 7-*y cuando se estaban besando*
- 8-*los miro con el chupete.*
- 9-*La vio llorar*
- 10-*y le dio el chupete.*

**59-CIRO, M, (5,8), JCONS, DIC,**

No Produce

**59-CIRO, M, (5,8), JCONS, ESC,**

- 1-El nene la tranquilizó*
  - 2-El nene la tranquilizó a la nena*
  - 3-El nene los vio cuando estaban besándose*
- 

**60- LARA, F, (5,8), JCONS, ORA,**

- 1-El chiquito está mirando.*
- 2-Tiene el chupete.*
- 3-Tiene un cosito arriba del televisor.*
- 4-Está sentado en el piso.*
- 5-Está haciendo el chupete así en el televisor.*
- 6-Parece que la chica está adentro de la casa.*
- 7-Adentro del televisor.*

**60- LARA, F, (5,8), JCONS, DIC,**

- 1-El nenito le da el chupete*

**60- LARA, F, (5,8), JCONS, ESC,**

- 1-el nenito le dio el chupete*
  - 2-la chica está llorando*
  - 3-el chico y la chica se están besando*
  - 4-la chica está llorando*
  - 5-y el nenito está mirando en el televisor*
- 

**61- JUAN C, M, (5,9), JCONS, ORA,**

- Acá está mirando tele.*
- Está mirando tele también.*
- Está mirando tele también.*
- Se sacó el chupete.*

**61- JUAN C, M, (5,9), JCONS, DIC,**

- Está mirando tele*

**61- JUAN C, M, (5,9), JCONS, ESC,**

- Está mirando tele”*
  - Se sacó el chupete”*
-

**62- MORENA, F, (5,5), JCONS, ORA,**

Está mirando tele éste.  
Se está enamorando  
y ésta está llorando.

**62- MORENA, F, (5,5), JCONS, DIC,**

La nena está llorando

**62- MORENA, F, (5,5), JCONS, ESC,**

la nena está llorando

---

**63- BRISA, F, (5,10), JCONS, ORA,**

Acá está  
y acá está con el chupete  
y acá está usando el chupete

**63- BRISA, F, (5,10), JCONS, DIC,**

El chupete

**63- BRISA, F, (5,10), JCONS, ESC,**

Chupete  
Llorar



### **ANEXO 3**

**Primarias formales y constructivistas.**

**Producciones orales, dictadas y escritas de cada entrevistado.**

---

#### **1-NERINA-(6; 3). PFOR; ORA**

- 1-Está llorando una mujer*
- 2-Acá también está llorando*
- 3-mirando la tele un bebe*
- 4-Un señor estaba caminado*

#### **1-NERINA-(6; 3). PFOR; DIC**

- 1-Que estaba llorando*

#### **1-NERINA-(6; 3). PFOR; ESC**

- 1-Llorando*
  - 2-Señor caminando*
  - 3-Bebe mirando la tele*
- 

#### **2-MICAELA-(6;9). PFOR; ORA**

- 1-Ahí el nenito estaba*
- 2-viendo la tele*
- 3-y se estaban besando*
- 4-y ahí cuando estaba llorando la señora*
- 5- Y el bebe estaba ahí*
- 6-sentado mirando*
- 7-y después otra vez la señora estaba llorando*
- 8-cuando se iba el señor*
- 9-y el bebé apuntó con el chupete*

#### **2-MICAELA-(6;9). PFOR; DIC**

- 1-Que s e estaban besando*
- 2- y el bebe se sentó*
- 3- a mirar*

**2-MICAELA-(6;9). PFOR; ESC**

- 1-A mirar la tele
  - 2-que se estaban besando
  - 3-el nenito se sentó
  - 4-a mirar
- 

**3- NAHUEL-(7; 0) PFOR; ORA**

- 1-Acá el nene estaba viendo la peli
- 2-y acá estaba viendo la peli
- 3-que la señora estaba llorando
- 4-y acá le hace así con el chupete

**3- NAHUEL-(7; 0) PFOR; DIC**

No produjo

**3- NAHUEL-(7; 0) PFOR; ESC**

- 1-Primero se querían
  - 2-Y Después se separaron
- 

**4-AYLEN (7;1)PFOR;ORA**

- 1-el nene está viendo la tele
- 2-y en la tele están dando una novela

**4-AYLEN (7;1)PFOR;DIC**

- 1-que el nene está viendo la tele

**4- AYLEN(7;1)PFOR;ESC**

- 1-El nene está viendo la tele
  - 2-Y está viendo una telenovela
  - 3-Y la chica está llorando
  - 4-porque el chico se va
-

**5- AGUSTIN V.-(6;9). PFOR; ORA**

- 1-Primero se besan
- 2-Después la abandona

**5- AGUSTIN V.-(6;9). PFOR; DIC**

No produjo

**5- AGUSTIN V.-(6;9). PFOR; ESC**

- 1-Se besan
  - 2- Y después la abandona
- 

**6-NAARA-(7;0) PFOR;ORA**

- 1-que un bebe está mirando una novela
- 2-y a la mujer la ve
- 3-llorar
- 4-y después le quiere dar el chupete

**6-NAARA-(7;0) PFOR;DIC**

- 1-el bebe estaba mirando una novela
- 2-y después vio
- 3-a la chica llorar
- 4-y después le quería dar el chupete -

**6-NAARA-(7;0) PFOR;ESC**

- 1-el bebe estaba viendo una novela
  - 2-y después la vio
  - 3-llorar
  - 4-y después le quería dar el chupete
- 

**7-TOMAS-(6;6) PFOR;ORA**

- 1-Una señora está llorando

**7-TOMAS-(6;6) PFOR;DIC**

Llorar  
Mirando

**7-TOMAS-(6;6) PFOR;ESC**

Llorar

El bebe está mirando la tele

---

**8-QUIMEY-(6;9) PFOR;ORA**

*1-Este está enojado*

**8-QUIMEY-(6;9) PFOR;DIC**

*1-Que son lindos y buenos*

**8-QUIMEY-(6;9) PFOR;ESC**

*1-El nene está llorando*

*2-Tele.*

**9-CAMILA (7;3). PFOR; ORA**

*1-El bebé está mirando la tele*

*2-y el bebe está mirando*

*3-que la nena está llorando*

**9-CAMILA (7;3). PFOR; DIC**

*1-que el bebe está mirando la tele*

*2-y con el chupete le está haciendo así*

**9-CAMILA (7;3). PFOR; ESC**

*1-El bebe está mirando la tele*

*2-está triste*

---

**10- MAILEN (7;0). PFOR; ORA**

*1-está llorando en la tele la señora*

*2-y el nene alumbra la tele*

*3- lo pone así*

**10- MAILEN (7;0). PFOR; DIC**

*1-La tele*

**10- MAILEN (7;0). PFOR; ESC**

*1-El nene está llorando*

---

**11-FLORENCIA (6; 6). PFOR; ORA**

*1-El nene estaba viendo esto*

**11-FLORENCIA (6; 6). PFOR;DIC**

No produjo

**11-FLORENCIA (6; 6). PFOR; ESC**

*1-El bebe estaba mirando la tele  
2-y en la televisión apareció una cara de susto*

---

**12- ABIGAIL-(6,8). PFOR; ORA**

*1-acá el nene está viendo  
2-como se besan  
3-acá cómo está llorando  
4-y el chico se va  
5-le pone el chupete a la chica*

**12- ABIGAIL-(6,8). PFOR; DIC**

*1-El chico le dio un beso a la chica  
2-el bebé estaba mirando  
3-el se fue  
4-y la chica se puso a llorar  
5-y el bebe le dió el chupete*

**12- ABIGAIL-(6,8). PFOR; ESC**

*1-El chico le dio un beso a la chica  
2-El bebe estaba mirando  
3-Y él se fue  
4-Y la chica estaba llorando  
5-Y el bebe le dio el chupete*

---

**13- BRANDON (6; 9). PFOR; ORA**

*1-el bebe está viendo un televisor  
2-Y después la señora está mirando en la tele  
3-Y le da el chupete*

**13- BRANDON (6; 9). PFOR; DIC**

- 1-el bebé está mirando la tele
- 2-y le da el chupete a la señora
- 3-después pasa el marido
- 4-y no la mira
- 5-y el bebé se pone el chupete
- 6-y ella todavía está llorando
- 7-después ve
- 8-que se besan
- 9-y se pone el chupete
- 10-y todavía está mirando

**13- BRANDON (6; 9). PFOR; ESC**

- 1-La señora está llorando
  - 2-El bebe está llorando
  - 3-Entonces le da el chupete
  - 4-Entonces pasa el marido
  - 5-Y la señora sigue llorando
- 

**14- LUISINA (7; 0).PFOR; ORA**

- 1-La tele
- 2-Un dibujito
- 3-Está llorando

**14- LUISINA (7; 0).PFOR; DIC**

- 1-El bebe le está dando el chupete

**14- LUISINA (7; 0).PFOR; ESC**

- 1-El bebe le está dando el chupete
- 

**15-WANDA-(7; 1). PFOR; ORA**

- 1-un bebé está mirando el televisor
- 2-y una mujer y un hombre se están besando
- 3-y el hombre dejó a la mujer
- 4-y estaba llorando
- 5-Y la mujer se puso los dedos en la cara
- 6-y estaba llorando
- 7-Y el bebe puso el chupete al lado del televisor

**15-WANDA-(7; 1). PFOR; DIC**

No produjo

**15-WANDA-(7; 1). PFOR; ESC**

*1-el bebe está mirando el televisor*

*2-un hombre y una mujer se están besando en el televisor*

*3-el hombre dejó llorando a la mujer*

---

**16-LUANA-(7;3). PFOR; ORA**

*1-acá se están dando un beso*

*2-Acá llorando*

*3-y acá también*

**16-LUANA-(7;3). PFOR; DIC**

*1-Se dieron un beso*

*2-se fue*

*3-está llorando*

**16-LUANA-(7;3). PFOR; ESC**

*1-Se dieron un beso*

*2-se fue*

*3-está llorando*

---

**17-AGUSTIN-(6; 10) PFOR;ORA**

*1-mirando la tele*

**17-AGUSTIN-(6; 10) PFOR; DIC**

*1-Esto*

*2-La abuelita está llorando*

*3-Y un pajarito caminando*

*4-Y se están dando besos el abuelo y la abuela*

*5-El abuelito se está dando besos con la abuela*

**17-AGUSTIN-(6; 10) PFOR;ESC**

*1-La abuelita está llorando*

*2-Un pajarito está cantando*

*3-El abuelito se está dando besos con la abuela*

---

**18-Luis Fernando (6; 5). PFOR; ORA**

*1-Quino está llorando*

**18-Luis Fernando (6; 5). PFOR; DIC**

*1-Quino está llorando*

**18-Luis Fernando (6; 5). PFOR; ESC**

*1-Quino está llorando*

---

**19-María Micaela (6; 5).PFOR; ORA**

*1-El bebé está mirando la tele de grandes*

**19-María Micaela (6; 5).PFOR; DIC**

*1-Que el bebé está mirando la tele de grandes.*

**19-María Micaela (6; 5).PFOR; ESC**

*1-El bebé está viendo una película de grandes*

---

**20-Jhoselen (7; 4). PFOR;ORA**

*1-El nene está mirando la televisión*

*2-y se besan*

*3-y la señora está llorando*

**20-Jhoselen (7; 4). PFOR;DIC**

*1-El nene está mirando la televisión*

*2- y se besan*

*3-y la señora está llorando*

**20-JHOSELEN (7; 4). PFOR; ESC**

*1-Mirando televisión*

*2-Besarse*

*3-pegando a la mujer el abuelo*

---



**21-RAMÍREZ, ROCÍO. (6;9) PFOR;ORA**

*1-mirando la tele*

*2-este ve una película*

*3-hay un hombre*

**21-RAMÍREZ, ROCÍO. (6;9) PFOR; DIC**

No produjo

**21-RAMÍREZ, ROCÍO. (6;9) PFOR; ESC**

No produjo

---

**22- SANTIAGO. (7; 4). PFOR; ORA**

*1-Personajes se están besando*

*3-Está llorando*

**22- SANTIAGO. (7; 4). PFOR; DIC**

No produjo

**22- SANTIAGO. (7; 4). PFOR; ESC**

No produjo

---

**23-DAILY. (6; 7). PFOR; ORA**

*1-Una cosa de llorar y de chupete*

*2-Un bebecito está mirando*

*3-chupando el chupete*

*4-La chica llora*

*5-y está en la tele*

*6-Y después se besan con un hombre*

**23-DAILY. (6; 7). PFOR; DIC**

*1-Cuando se casó con otro*

*2-Cuando estaba llorando*

**23-DAILY. (6; 7). PFOR; ESC**

- 1-Estaba llorando*
  - 2- Se enamoró de otro hombre*
- 

**24-ORIANA (6;5)PFOR;ORA**

- 1-Hay un señor*
- 2-le está dando un beso a la señora*
- 3-hay una señora llorando.*

**24-ORIANA (6;5)PFOR;DIC**

- 1-Hay una señora llorando*

**24-ORIANA (6;5)PFOR;ESC**

- 1-Hay una señora llorando*
  - 2-Hay otra señora llorando*
- 

**25-CANDELA (6;10) . PFOR; ORA**

- 1-Está llorando una mujer*

**25-CANDELA (6;10) . PFOR; DIC**

- 1-La mujer llora*

**25-CANDELA (6;10) . PFOR; ESC**

- 1-La mujer está llorando*
  - 2- Porque se fue el marido*
  - 3-El bebé mira la tele*
-

**26- BRAIAN (6;8 )PFOR;ORA**

- 1-El bebé está viendo una película
- 2-Y después vino otra película
- 3-que está llorando
- 4-y después otra
- 5-que se están dando besos.
- 6-Que está llorando también.

**26-BRAIAN (6;8 )PFOR;DIC**

No produjo

**26-BRAIAN (6;8 )PFOR;ESC**

*Lloran*

---

**27 -ÉRICA (7;11).PFOR;ORA**

*1-Que está llorando el chico.*

**27 -ÉRICA (7;11).PFOR;DIC**

*1-El nene apunta con el chupete*

**27 -ÉRICA (7;11).PFOR;ESC**

*1-El nene apunta con el chupete la tele*  
*2-El nene mira*

---

**28-ANAHÍ (6; 6). PFOR; ORA**

- 1-La bebé está mirando la televisión*
- 2-La bebé se lo quita el chupete*
- 3-Se lo enseña a la tele*
- 4-Prendió la tele con el control*

**28-ANAHI (6; 6). PFOR; DIC**

*Besarse  
Llorando*

**28-ANAHI (6; 6). PFOR; ESC**

*Besarse  
Llorando*

**29-MIGUEL (7; 1) PCON, ORA**

*1-un bebe está mirando la tele  
2-se están besando  
3-lloró.*

**29-MIGUEL (7; 1) PCON, DIC**

No produce

**29-MIGUEL (7; 1) PCON, ESC,**

*1-lo que pasó en la historieta  
2-se estaban besando  
3- y después salió el señor  
4-la señora lloraba  
5- y el nene le pone el chupete*

---

**30- CELINA (6;8) . PCON, ORA**

*1-Esta era la novela  
2-Acá es cuando él la dejó  
3-acá también  
4- acá es cuando se enamoraron  
5- acá cuando él se fue  
6-acá él se iba a ir  
7- y acá ya se fue*

**30- CELINA (6;8) . PCON, DIC**

- 1-Novela
- 2-Se enamoraron
- 3-Y se pelearon
- 4-Y la mujer lloró

**30-CELINA (6;8) PCON, ESC**

- 1-Novela
- 2-Se enamoraron
- 3-Y se pelearon
- 4-Y la mujer lloró

---

**31. SEBASTIÁN. (6; 11) PCON, ORA**

- 1-El bebé mira la tele
- 2-Y con un chupete
- 3-Tiene el cable
- 4-que está enchufada
- 5-Una novela

**31. SEBASTIÁN. (6;11) PCON, DIC**

- 1-El bebé estaba mirando una novela en la tele
- 2-Se estaban besando
- 3-Y después se fue el marido
- 4-El bebé estaba llorando
- 5-y el bebé se sacó el chupete
- 6-y el bebé le quería dar el chupete a la nena de la televisión
- 7-y no podía
- 8-porque la televisión tenía un vidrio

**31. SEBASTIÁN. (6;11) PCON, ESC**

- 1-El bebe estaba mirando la tele
  - 2-y se estaban besando
  - 3-y el marido se fue
  - 4-y la mujer estaba llorando
  - 5-y el bebé quería darle el chupete
  - 6-y no podía
  - 7-porque tenía un vidrio.
-

**32- JENNIFER ( 7;2) PCON, ORA**

1-Acá está llorando la mujer  
2-Acá está el hombre  
3-y acá está la mujer  
4-y este hombre que está acá  
5-es este  
6-que le da un beso.

**32- JENNIFER ( 7;2) PCON,DIC**

1-La mujer está llorando  
2-y un hombre la ve  
3-y ese hombre agarró,  
4-vino  
5-y la besó.

**32- JENNIFER ( 7;2) PCON,DIC**

1-La mujer estaba llorando  
3-Un hombre la estaba mirando  
4-Y vino  
5-Y la beso

---

**33- JONATAN (6; 10) PCON, ORA**

1-El bebé está mirando la tele  
2-Y tiene un chupete  
3-la tele tiene enchufe  
4-Y hay un señor y una señora en la tele

**33- JONATAN (6; 10) PCON, DIC**

1-Que el bebé está mirando la tele  
2-Y está chupando el chupete

**33- JONATAN (6; 10) PCON, ESC**

1-El bebé está mirando la tele  
2-y está chupando el chupete

---

**34- ALMIRÓN, XAVIER (6;7 ) PCON, ORA**

- 1-El bebé está mirando
- 2-que estos dos se están besando
- 3-El bebé está mirando
- 4-que este está metiendo la mano acá abajo.
- 5-Después está mirando el bebé
- 6-que le quiere dar el chupete

**34- ALMIRÓN, XAVIER (6;7 ) PCON, DIC**

- 1-Que el nene está mirando
- 2-cómo se besan estos dos
- 3-Después este, el nene, el bebé, está mirando
- 4-como se mete la mano este,
- 5-el señor lleva algo.
- 6-Y el nene quiere el chupete de él.

**34- ALMIRÓN, XAVIER (6;7 ) PCON, ESC**

- 1-Besándose
  - 2-El bebe está mirando
  - 3-cómo se metía la mano en la boca
- 

**35- JUAN CRUZ (6; 8). PCON; ORA**

- 1-Que acá se están besando
- 2- y acá están llorando
- 3-y acá el bebé está viendo
- 4-como llora en la tele
- 5-y tiene el chupete

**35- JUAN CRUZ (6; 8). PCON; DIC**

No produce

**35- JUAN CRUZ (6; 8). PCON; ESC**

- 1-Se besan
  - 2-Después llora
  - 3-por el marido
  - 4-porque se va
  - 5-El bebe la ve
  - 6- llorar
  - 7-y quiere darle el chupete a la mujer
-

**36-BRAIAN (6,8). PCON, ORA**

1-*Este bebe está viendo la tele*  
2-*y le está dando su chupete*  
3-*En acá estaba viendo,*  
4-*en acá se fue su novio*  
5-*y en acá está llorando*

**36-BRAIAN (6,8). PCON, DIC**

1-*La mamá está llorando*  
2-*y el bebé le está dando su chupete*  
3-*Piensa*  
4- *que el chupete le va a hacer reír a la mujer*

**36-BRAIAN (6,8). PCON, ESC**

1-*Una mujer y un hombre*  
2-*Y después el hombre se fue*  
3-*El bebe le estaba dando el chupete a la mujer*

---

**37-NICOLAS (6;11) PCON; ORA**

1-*Un bebé,*  
2-*una tele llorando,*  
3-*una mamá y un papá*  
4-*y el bebe está viendo la tele.*  
5-*un señor se va*  
6-*se están besando*  
7-*llora*  
8-*porque se va*

**37-NICOLAS (6;11) PCON;DIC**

1-*La señora se está besando,*  
2-*el hombre se fue*  
3-*y está llorando la señora*  
4-*está llorando,*  
5-*y el bebé le está dando el chupete*

**37-NICOLAS (6;11) PCON;**

1-*El bebe le está dando el chupete*  
2-*La señora se estaba besando*  
3-*La mujer está llorando*



**38-.ALEXANDER (7;4 ) PCON, ORA**

- 1-Que primero el bebé estaba viendo la tele,
- 2-segundo está triste
- 3-´porque se fue
- 4-y tercero que está re-triste

**38- ALEXANDER (7;4 ) PCON, DIC**

- 1-Que un bebé está viendo una novela en un televisor.
- 2-Que era de una mujer con un hombre
- 3-y la abandonó.

**38- ALEXANDER (7;4 ) PCON, ESC**

- 1-Un bebe estaba viendo la novela
  - 2-Que había una mujer con un hombre
  - 3-Y La abandonó a la mujer.
  - 4-Se puso muy triste.
- 

**39- GONZALO (6;5) PCON; ORA**

- 1-Se están dando un beso acá
- 2-Acá está llorando
- 3-Acá también está llorando
- 4-Y acá está el bebé.

**39- GONZALO (6;5) PCON; DIC**

No produce

**39- GONZALO (6;5) PCON; ESC**

- 1-Está llorando
  - 2-Se están besando.
- 

**40- CARLOS (6;5 ) PCON; ORA**

- 1-Acá está llorando
- 2-y acá se sacó el chupete

**40- CARLOS (6;5 ) PCON; DIC**

No produce

**40- CARLOS (6;5 ) PCON;**

- 1-*Se amaron*
  - 2-*Lloro La mujer*
- 

**41- AGUSTÍN (6;7) PCON; ORA**

- 1-*Uno está mirando la tele.*
- 2-*No, dos están con chupete*
- 3-*y uno mirando la tele con chupete*
- 4-*Y acá hay un señor con una nena.*
- 5- *Y acá una momia.*
- 6-*Una momia con una vieja,*
- 7-*y acá una momia sola.*

**41- AGUSTÍN (6;7) PCON; DIC**

- 1-*Dos están llorando.*
- 2-*Un nene y una nena se están besando.*

**41- AGUSTÍN (6;7) PCON; ESC**

- 1-*El nene y la nena se están besando.*
- 

**42- SOFIA (6; 6) .PCON; ORA**

- 1-*Se estaban besando*
- 2-*y el bebé está chupando*
- 3-*y la mujer está llorando*
- 4-*porque el chico se va*
- 5-*y la mujer estaba fumando*
- 6-*y llorando*
- 7-*y el bebé se sacó el chupete*

**42- SOFIA (6; 6) .PCON; DIC**

- 1-*Se está besando con una chica un hombre*
- 2-*y después se fue*
- 3-*y está llorando*
- 4-*y después está llorando más fuerte*
- 5-*y el bebé se sacó el chupete*
- 5-*lo está poniendo en el televisor.*

**42- SOFIA (6; 6) .PCON; ESC**

- 1-*Se están besando con una chica*
  - 2-*y después la dejó el hombre a la chica*
  - 3-*y está llorando.*
- 

**43 -TOMÁS (6;11). PCON; ORA**

- 1-*Acá se enamoran*
- 2-*Acá se separan*
- 3-*Acá llora*

**43 -TOMÁS (6;11). PCON; DIC**

- 1-*Un bebé mirando una película de amor*
- 2-*El se queda atento*
- 3-*mirando*
- 4-*cuando se separan*
- 5-*Después se estaba quedando atento*
- 6-*y cuando se separaron*
- 7-*se sacó el chupete*
- 8-*y la señalaba a la señora*
- 9-*que se separó con el señor*

**43 -TOMÁS (6;11). PCON; ESC**

- 1-*Un bebé mirando*
  - 2- *Se sacó el chupete*
- 

**44-SEGOVIA, FACUNDO (6;10) . PCON;ORA**

- 1-*acá está llorando*
- 2- *acá también*
- 3-*aca no*
- 4-*Acá está llorando la mujer*
- 5-*Y acá también*
- 6-*Acá está el bebecito con el chupete*
- 7-*Y acá también*

**44-Facundo (6;10) . PCON; DIC**

- 1-*Está llorando*
- 2-*Le está dando el chupete*

**44- Facundo (6;10) . PCON; ESC**

1-Le está dando

2-Está chupando el chupete

3-Está chupando el chupete

45- YAMILA (7;3)PCON; ORA

1-Esta mirando guille la novela

2-La mujer está llorando

3-Se cree

4-que es la mama

5-Un hombre se va

**45- YAMILA (7;3)PCON; DIC**

1-Guille está viendo la novela

2-Y la mujer que está en la novela

3-Se piensa

4- que es su mamá

**45- YAMILA (7;3)PCON; ESC**

1-Guille está viendo una novela

2-Y a la chica que está en la novela

3-Se cree

4-que es su mamá

5-Entonces guille se saca el chupete

6-Y señala a la chica

7-que está en la tele

8-La mira serio

9-pensando que es su mamá.

---

**46-MANUEL-(7;0). PCON; ORA**

1-Guille está mirando televisión

**46-MANUEL-(7;0). PCON; DIC**

1-Guille está viendo televisión

2-Después está viendo la parte

3-De que el hombre se fue.

**46-MANUEL-(7;0). PCON; ESC**

- 1-Guille está viendo televisión
  - 2-Después mira la parte
  - 3-adonde se va el hombre
  - 4-Y después mira la parte
  - 5-a donde se fue
  - 6-a un pueblo
  - 7-llamado París.
- 

**47- ÁNGELES-(7;1)-PCON;ORA**

- 1-Es una película
- 2-que está mirando Felipe
- 3-y ahí la ve
- 4-llorar
- 5-y le da el chupete
- 6-Porque se va su marido
- 7-Para que deje de llorar...

**47- ÁNGELES-(7;1)-PCON;DIC**

- 1-Guille está mirando una película
- 2-y la mujer está llorando
- 3-porque el marido se va
- 4-Guille ve
- 5-que la señora está llorando
- 6-se saca el chupete de la boca
- 7-y se lo quiere dar a ella
- 8-para que no llore más

**47- ÁNGELES-(7;1)-PCON;ESC**

- 1-Guille está mirando una película
  - 2-Y la mujer lloraba
  - 3-porque el marido se va
  - 4-Y guille la mira
  - 5-y se saca de la boca el chupete
  - 6-Para que se lo de a ella
  - 7-para que no llore más
- 

**48- CAROLINA YANET.PCON; ORA**

- 1-Guille viendo la tele
- 2-Ve
- 3-que una pareja de televisión se besa

- 4-El hombre se va
- 5-La mujer llora
- 6-Guille quiere darle el chupete
- 7-Le da el Chupete
- 8-porque le da lástima

**48- CAROLINA YANET.PCON; DIC**

- 1-Guille ve la tele

**48- CAROLINA YANET.PCON; ESC**

- 1-Guille ve la tele
  - 2-Y ve
  - 3-que el marido de la actriz se va
  - 4-Y lloro con mucha tristeza
  - 5- Guille quiso darle el chupete
  - 6-Pero no pudo dárselo
  - 7-porque estaba en la tele
- 

**49-MARIANA (7;2). PCON,ORA**

- 1-Está mirando televisión
- 2-está viendo cosas
- 3-mujeres y varones besándose
- 4-llorando
- 5-porque se fue el señor
- 8-se llama guille
- 9-le da el chupete
- 10-para que no lllore más

**49-MARIANA (7;2). PCON,DIC**

- 1- acá está viendo el televisor
- 2-y acá se está besando
- 3-y acá está llorando
- 4-porque se va
- 5-y acá guille le empupa (EMPUJA) el chupete
- 6-para que no lllore más.

**49-MARIANA (7;2). PCON,ESC**

- 1-Guille está viendo el televisor
- 2-y después se besan
- 3-y después llora
- 4-porque se va
- 5-y guille le empupa el chupete
- 6-para que no lllore mas.

**50-BELEN-(6;11).PCON; ORA**

1-la mujer está llorando  
2-guille le da el chupete  
3-El hombre la deja  
4-la mujer se va llorando  
5-después ella llora  
6-y guille le da el chupete  
7-le da el chupete  
8-porque está llorando  
9-porque el hombre se fue a trabajar

**50-BELEN-(6;11).PCON; DIC**

1-el hombre la dejó  
2-y la mujer se quedó llorando  
3-porque el hombre se fue a trabajar  
4-Y Guille le dio el chupete  
5-Porque le dio tristeza.

**50-BELEN-(6;11).PCON; ESC**

1-el hombre la dejó  
2-y la mujer se quedó llorando  
3-porque el hombre se fue a trabajar  
4-Y Guille le dió el chupete  
5-Porque le dio tristeza.

---

**51-MARÍA VICTORIA-(6;9). PCON;**

1-Guille pone el chupete en la tele  
2-guille está chupando un chupete  
3-y está viendo la tele  
4-se enamoró de ésta  
5-acá Guille está tomando el chupete  
6-y después la otra está llorando  
7-porque él se fue  
8-y Guille pone el chupete en la tele  
9-porque le está mostrando acá a la señora  
10-para que lo tome,  
11-para que no llore

**51-MARÍA VICTORIA-(6;9). PCON; DIC**

- 1- el se enamoró
- 2-y ella está llorando
- 3-después guille le está mostrando el chupete a la señora
- 4-para que no llore más

**51-MARÍA VICTORIA-(6;9). PCON; ESC**

- 1-Ella se enamoró
  - 2-Y Guille muestra el chupete
- 

**52-FLORENCIA. (7;1). PCON; ORA**

- 1-guille está viendo la tele
- 2-acá se dan un beso
- 3-acá es
- 4-cuando llora
- 5-llora
- 6-porque él la dejó
- 7-hace así con el chupete
- 8-para que no llore más

**52-FLORENCIA. (7;1). PCON; DIC**

- 1-guille prendió la tele
- 2-se puso a mirar la tele
- 3-entonces vio la novela
- 4-que se trataba
- 5-de llorar
- 6-guille le hace así con el chupete
- 7-para hacerla sonreír
- 8-para que no llore más

**52-FLORENCIA. (7;1). PCON; ESC**

- 1-guille prendió la tele
  - 2-Entonces vio una novela
  - 3-que se trataba
  - 4-de llorar
  - 5-guille hace así con el chupete
  - 6-para hacerla sonreír
-



**53-STEFANÍA (7;2). PCON; ORA**

- 1-Guille está viendo la tele
- 2-ahí se besan
- 3-está viendo
- 4-que está llorando
- 5- el se va el señor
- 7- guille señala con el chupete a la señora
- 8-que está en el televisor
- 9-porque le da tristeza
- 10-para que deje de llorar.

**53-STEFANÍA (7;2). PCON; DIC)**

- 1-Que Guille ve la novela
- 2-y el señor y la señora se están besando
- 3-y en la otra le escribía
- 4-que el señor se va
- 5-y se pone a llorar
- 6-y ahí que guille señala a la señora con el chupete
- 7-y le quiere dar el chupete a la señora

**53-STEFANÍA (7; 2). PCON; ESC**

- 1-Guillermo está viendo la novela
  - 2-y la señora empezó a llorar
  - 3-porque el señor se fue
  - 4-y Guillermo le quería dar el chupete
  - 5-para que dejara de llorar
- 

**54-SANTIAGO (6;8).PCON; ORA**

- 1-guille está mirando una novela
- 2-después está llorando
- 3-y acá le da el chupete

**54-SANTIAGO (6;8).PCON; ORA**

- 1-guille está mirando la novela

**54-SANTIAGO (6;8).PCON; ORA**

- 1-guille está mirando una novela
- 2-está llorando la novela
- 3-que está viendo guille
- 4-después le da el chupete
- 5- porque está llorando

**55- CAMILA-(6;9). ORA**

- 1-están la señora y el señor
- 2-dándose besos
- 3-Guille está mirando
- 4-está llorando la señora
- 5- porque se va el señor
- 6- él le da el chupete
- 7-así no llora más

**55- CAMILA-(6;9).DIC**

- 1-Están dándose besos
- 2-está mirando
- 3-está llorando la señora
- 4-porque el señor se va
- 5-le da el chupete
- 6-así no llora más

**55- CAMILA-(6;9). ESC**

- 1-se están dando besos
  - 2-está mirando
  - 3-está viendo
  - 4-como está llorando
  - 5-Le da el chupete
- 

**56 -LUCIA (7; 0). PCON, ORA**

- 1-acá está mirando el hermano de Mafalda la tele
- 2-y acá es cuando está llorando
- 3-acá señala con el chupete

**56 -LUCIA (7; 0). PCON,DIC**

- 1-que guille está viendo la tele
- 2-y después está llorando
- 3-y después señala

**56 -LUCIA (7; 0). PCON, ESC**

- 1-guille está mirando la tele
- 2-una chica en la tele está llorando
- 3-Guille señala con el chupete
- 4-Y se pelearon
- 5- el señor está peleado con la mujer

**57- TOMÁS-(6; 7 ) PCON; ORA**

- 1-es el hermanito de Mafalda
- 2-ella estaba triste
- 3-después pasó un hombre
- 4-ella seguía
- 5-el hombre vino
- 6-y la besó

**57- TOMÁS-(6; 7 ) PCON; DIC**

- 1-Estaba triste estaba
- 2-y pasó un hombre
- 3-y la besó

**57- TOMÁS-(6; 7 )PCON; ESC**

- 1-Estaba triste
  - 2-y pasó un hombre
  - 3-y la besó
- 

**58-DARIO (7; 4) PCON; ORA**

- 1-este es el guille
- 2-viendo la novela
- 3-aca se va el señor
- 4-por eso llora la señora
- 5-y guille le ofrece el chupete
- 6-para que deje de llorar

**58-DARIO (7; 4) PCON;DIC**

- 1-se besan
- 2-se va
- 3-llora
- 4- y guille le ofrece el chupete

**58-DARIO (7; 4) PCON; ESC**

- 1-se besan
- 2-se va
- 3-llora
- 4- y guille le ofrece el chupete

**59-TOMAS. PCON; ORA**

- 1-Una chica está llorando*
- 2-Guille está mirando*
- 3-y acá una mujer se da un beso*

**59-TOMAS. PCON; DIC**

- 1-Guille le da el chupete a la chica*
- 2-que está llorando*

**59-TOMAS. PCON; ESC**

- 1-guille da el chupete*
- 2-a la chica que está llorando*
- 3-se dan un beso*

**60- DAYANA; PCON;ORA**

- 1-es de guille*
- 2-hay una tele*
- 3-una señora y un señor besándose*
- 4-una señora llorando*
- 5-porque se va el hombre*
- 6- alguien llorando*
- 7- y Guille le da el chupete*

**60- DAYANA; PCON; DIC**

No produce

**60- DAYANA; PCON; ESC**

- 1-Guille estaba viendo tele*
- 2-la señora está llorando*