



GLOBAL JOURNAL OF HUMAN-SOCIAL SCIENCE: G
LINGUISTICS & EDUCATION
Volume 14 Issue 8 Version 1.0 Year 2014
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals Inc. (USA)
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Narratives as Meaningful Learning Experiences

By Dr. Javier González García
Universidad de Guanajuato, México

Summary- This work focuses on exploring the use of narratives as a process of communication and meaning making, thereby reviewing different contributions by different research lines. The questioning from narratives is a learning experience that is shaping a common space, interacting with learning as a process, and the beginning of critical thinking as a product. Since the beginning of the process of access to reading, we can stimulate the ability to question and to reflect that, over time, will become an essential foundation for reading for pleasure. We build our common meanings based on the knowledge of reality in terms of the cultural context to which we belong. Children need to read or listen to stories read to find information on any area of knowledge.

Keywords: stories, discussion, elaboration of meaning, constructivism, cultural psychology.

GJHSS-G Classification : FOR Code: 130309, 930101p



Strictly as per the compliance and regulations of:



© 2014. Dr. Javier González García. This is a research/review paper, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 3.0 Unported License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/>), permitting all non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Narratives as Meaningful Learning Experiences

Las Narraciones Como Experiencias Significativas De Aprendizaje

Dr. Javier González García

Resumen- Este trabajo se centra en explorar el uso de las narraciones como proceso de comunicación y elaboración de significados, revisando con ello distintas aportaciones por distintas líneas de investigación. La puesta en discusión a partir de narraciones es una experiencia de aprendizaje que va configurando un espacio común, con el aprendizaje en interacción como *proceso*, y el inicio del pensamiento crítico como *producto*. Desde el inicio del proceso de acceso a la lectura, podemos estimular la capacidad para preguntar y reflexionar que, con el tiempo, se convertirá en una base esencial para la lectura por placer. Construimos nuestros significados comunes sobre la base del conocimiento de la realidad en función del contexto cultural al que pertenecemos. Los niños necesitan leer o escuchar lecturas de narraciones para buscar información en cualquier área de conocimiento.

Palabras Clave: narraciones, discusión, elaboración de significados, constructivismo.

Summary- This work focuses on exploring the use of narratives as a process of communication and meaning making, thereby reviewing different contributions by different research lines. The questioning from narratives is a learning experience that is shaping a common space, interacting with learning as a process, and the beginning of critical thinking as a product. Since the beginning of the process of access to reading, we can stimulate the ability to question and to reflect that, over time, will become an essential foundation for reading for pleasure. We build our common meanings based on the knowledge of reality in terms of the cultural context to which we belong. Children need to read or listen to stories read to find information on any area of knowledge.

Keywords: stories, discussion, elaboration of meaning, constructivism, cultural psychology.

I. INTRODUCCIÓN: NARRAR PARA APRENDER A ESCUCHAR Y A HABLAR

“El cuento ayuda a explicar complejas relaciones prácticas, sus imágenes iluminan el problema vital, lo que no pudo hacer la prosa hízolo el cuento con su lenguaje figurado y emocional” (Vygotsky, 1990: 27)

La literatura ofrece a los niños la oportunidad de encontrar el tipo de personajes que nunca verá en la vida real, y podrá adentrarse en su forma de pensar. Para que el niño utilice la lectoescritura con estos fines, necesitará la ayuda del maestro para que estas formas de expresar ideas sean parte de sus procesos de comunicación y pensamiento (Tough,

1989). El diálogo con las maestras va a ayudar a los niños a superar las dificultades. Cada maestro conversa con los niños para ayudarles a superar los problemas de análisis y construcción de palabras, para comprobar la exactitud de sus lecturas, y para reconocer claves con las que elaborar el significado de las actividades. Un cuento bien narrado es ya un comienzo de educación cultural. Esto nos conduce a una cuestión que a veces se olvida: se está aprendiendo una lengua mientras se profundiza en cualquier otra materia, y no únicamente cuando lo hacemos en lo que llamamos “*clase de lengua*”; y eso durante todo el proceso de la escolaridad. Leer y conversar son los modos básicos de cualquier tradición oral, y ésta de cualquier proceso cultural. Su aprendizaje y práctica es algo que nos define como individuos y como miembros de un grupo. La descripción del proceso de la lectura como un diálogo interno entre lector y autor, establece claras conexiones con la narración de cuentos porque se refiere a lo externalizable y audible, intercambiado entre el lector y sus oyentes. El intercambio está caracterizado por el activo compromiso del oyente en dar sentido a la historia en compañía del lector. El diálogo y las actividades de interpretación de textos requieren el uso de la imaginación, que está en función de cómo transfiere lo ya conocido a un contexto nuevo. De esta forma el uso de la Literatura Infantil para establecer una discusión es muy útil al comienzo de la lectoescritura. Al leerlos, al narrarlos, pedimos que reaccionen a las palabras como a los propios sucesos que representan. Poco a poco van siendo capaces de interpretar las ideas expresadas, y con ayuda de la maestra van percibiendo que el cuento es un registro de sucesos interdependientes que se relacionan entre sí.

Las ideas que se encuentran en la literatura, la forma en que se expresan y la conversación con la que los maestros ayudan a que el niño reflexione sobre sus significados, contribuyen a fomentar las destrezas del niño para que desarrolle sus propias ideas y las exprese a través de la conversación y, en un futuro próximo, a través de la lectoescritura. De este modo para que los niños puedan crear deben tener oportunidades para la proyección y la imaginación. Éstas comienzan con la adquisición de la conciencia de sus experiencias directas, y con ellas, el niño forma las bases a través de las cuales puede desarrollar situaciones e historias imaginadas. Con frecuencia las experiencias directas

Author: Universidad Realización Trabajo: Universidad De Burgos, Universidad Actual: Universidad de Guanajuato (México).
e-mails: jr2000x@yahoo.es, jr2000x@gmail.com

que programamos para los niños aportan esta base. De hecho el niño no puede desarrollar las destrezas necesarias para la escritura creativa, si no cuenta con oportunidades para la proyección e imaginación (González, 2013). Con su lado fantástico incluido las narraciones pueden ayudar a los niños a conocer su vida real, pudiendo pasar las historias escuchadas a formar parte de su bagaje y memoria. Pueden hacer suyas esas narraciones dentro de su propio entorno, y volver a contarlas, y pueden crear una forma personal y desarrollar una familiaridad con el medio en el que escuchan más y más narraciones, reteniéndolas y haciéndolas suyas. Desde el comienzo de la etapa infantil, sobre los tres años, los niños usan las historias que escuchan como primeras experiencias, materiales sin pulir con los que construyen la historia de su propia vida. Esto sugiere más funciones educativas para el maestro-narrador, a la hora de facilitar al niño la articulación de su comprensión de historias, a través de la adquisición de un metalenguaje, que les permitiera comprender algo de sí mismos y de su lugar en el mundo.

“Estamos en un error si creemos que la narrativa permanece en completo contraste con otros tipos de discurso. De hecho es un recurso explícito de todo tipo de actividad intelectual” (Wells, 1986: 213).

II. LAS NARRACIONES COMO PROCESOS DE COMUNICACIÓN

“Cuando queremos llevar un relato acerca de algo al dominio de los significados negociados, decimos, irónicamente, que ha sido “un buen cuento” o una “buena historia”. Las historias, por consiguiente, son instrumentos especialmente indicados para la negociación social” (Bruner, 1991: 65).

El objetivo común y más extendido de la narración de cuentos en el aula es: avivar la imaginación y la creatividad del niño mediante una actividad lúdica que procura momentos de distensión y de recreo, y el desarrollo de la facilidad de comprensión y expresión en el niño. Los cuentos que han gustado a los niños no quieren abandonarlos y desean aclarar aspectos una y otra vez, que posiblemente no hayan sabido interpretar, por sí solos, durante la narración. Ello nos faculta, si el cuento lo requiere, para jugar con su estructura, desorganizarla, convertirla en un puzzle si es preciso, para volverla a componer y entender mejor el relato. En los procesos de nuestra investigación pudimos observar en varias ocasiones, cómo una vez ya enganchados en la discusión sobre el relato, preferían continuar con esta actividad a salir al patio de recreo. Con lo que apuntamos la posibilidad de que este tipo de actividades satisfagan tanto las necesidades de juego y convivencia como la propia hora del recreo (González, 2008). El relato abre la

posibilidad de enseñar a través de una conversación. La base para su posible *dialogización* reside en que cada cuento puede ser un elemento *motivador* que puede *“aglutinar un centro de interés”*. En este caso, la función para el maestro-narrador está en facilitar la articulación del conocimiento de los argumentos, ayudándoles a adquirir un *metalenguaje* con el que sean capaces de entender algo de sí mismos y de su lugar en el mundo. A menudo la narración de cuentos debe ser adoptada como una estrategia educacional central para el desarrollo del currículo; para ello son esenciales más orientaciones para el maestro-narrador, y una amplia comprensión de cómo el niño puede ser ayudado a articular su comprensión de los argumentos. La lectura de cuentos ejerce de institución cultural primaria, y un arte social del lenguaje. Su método de enseñanza se centra en la elaboración conjunta de historias. Los aspectos sociales de estas actividades tienen gran importancia, especialmente en los grupos de *reelaboración y reconstrucción* de relatos.

“Al recordar no sólo intentamos convencernos a nosotros mismos con nuestras reconstrucciones de memoria, también se cumple una función de diálogo. El interlocutor de la persona que recuerda ejerce presión sutil pero continua. Esta es la clave de los brillantes experimentos de Barlett (1932) sobre la reproducción serial, en los que un cuento amerindio, en principio ajeno a la cultura de los sujetos, se convencionaliza culturalmente cuando pasa sucesivamente de un estudiante de Cambridge a otro” (Bruner, 1991: 69).

La narración del texto va a alimentar la escucha, *lenguaje pasivo*, y también va a vertebrar la discusión posterior, *lenguaje construido* por todo el grupo, *lenguaje activo*. En este tipo de actividades se elabora un trabajo lingüístico, ya que se ha profundizado en un vocabulario del que se desconocían algunas o muchas palabras, se han elaborado distintos tipos de frases. A partir de la narración de un cuento se puede entrar en todas las áreas de conocimiento, especialmente relacionadas en Educación Preescolar. El diálogo es la característica principal de cualquier texto literario y humanista. No se refiere a un *“diálogo explícito”*, abierto, en el que participan dos voces, sino a la *“calidad dialógica”* de un texto (Bajtin, 1986), cada uno de cuyos textos incorpora las resonancias de otros textos. Igual que la conciencia individual solo madura al dialogar con la conciencia de otros. Bajtin creía que el lenguaje es la realidad primaria de la conciencia humana, y que el discurso literario, como *“producto tardío del desarrollo lingüístico”*, expresa las formas y mecanismos del habla que sólo pueden empezar a desarrollarse en el lenguaje oral ordinario. El desarrollo del habla desempeña un papel importante en *“la formación de la conciencia humana”*, de hecho, el análisis del discurso literario puede convertirse en un *“instrumento metodológico”* no sólo para estudiar el

lenguaje cotidiano, sino “*también la conciencia misma*” (Kozulin, 1994: 178). Para Bajtín (1994) el estudio de los géneros literarios ha adolecido de dos errores. El primero está en relación con las diferencias entre el discurso oral y escrito, separar y tratar en dos marcos, en gran medida independientes, el lenguaje oral cotidiano dentro de la lingüística y la psicolingüística, y el discurso literario dentro de la teoría de la literatura. El segundo se refiere a la unidad de análisis del lenguaje, considerar a la oración como la unidad “*natural*” de análisis lingüístico. Este autor defiende la idea de que tanto el lenguaje oral como el escrito se realizan en forma de emisiones o expresiones individuales. Los límites de emisión se determinan mediante cambios reales o imaginarios de hablante. El habla humana siempre se crea en géneros lingüísticos definidos, los usamos cotidianamente y, al escuchar el habla de otra persona, clasificamos su género de inmediato. Al mismo tiempo, igual que no prestamos atención a nuestro léxico y sintaxis, tampoco registramos los géneros lingüísticos. Estando algunos más estandarizados que otros, saludos, ritos y cumplidos están muy formalizados, mientras que los de la conversación social o el discurso artístico están abiertos a reformulaciones abiertas y libres. Bajtín (1994) suponía que cuanto mayor fuese nuestro dominio de los géneros y mayor la libertad para emplearlos, de forma más plena revelaríamos nuestra individualidad. Mostrando que un discurso literario avanzado, en el que se combinen varios géneros distintos, podría apuntar a modelos de lenguaje individual más desarrollados. Los psicólogos podrían abordar el problema de las funciones verbales desde el punto de vista proporcionado por este modelo, en lugar de hacerlo a partir de “generalizaciones basadas en muestras empíricas del lenguaje oral cotidiano”. La literatura no inventa la vida, ni nos proporciona una copia por escrito de sus acontecimientos; más bien, nos revela las capacidades de la conciencia y la comunicación que permanecen subdesarrolladas o invisibles en otros medios de expresión (Kozulin, 1994). En sus primeras experiencias con la literatura, los niños dependen de que el maestro les narre los cuentos, la interpretación no se ve entorpecida por las dificultades mecánicas de la lectura. La entonación, el ritmo, las inflexiones, las pausas, durante la lectura, mantienen la atención del niño y son un apoyo a sus esfuerzos para escuchar e interpretar el texto del cuento. Pero no basta con esta práctica diaria que ya realizan las maestras. Si queremos fomentar la lectura, es esencial que las maestras conversen con ellos sobre las narraciones que leen, para asegurarse de que han hecho una interpretación apropiada, y han reflexionado sobre los significados centrales de la lectura. Hacemos breve reseña de autores que han analizado la aportación del uso de la narración, desde esta aplicación comunicacional:

- *Rosen (1985)* reclama la importancia de la narración conversacional, los maestros narradores debieran ser el auténtico examen de las narraciones.
- *Dombey (1988)* identifica el papel del adulto como la clave para externalizar el dialogo interno entre el lector y el autor que caracteriza la “*conducta lectora*”. Esto dota al niño de un modelo o andamiaje que le permite lograr lo que difícilmente pudiera conseguir solo. Su descripción del proceso lector, como dialogo interno entre lector y autor, establece conexiones claras con la narración de cuentos, porque ésta se refiere al intercambio externalizable, audible entre narrador y oyente. El intercambio esta caracterizado sobre todo por “*el compromiso activo del oyente dando sentido a la historia en compañía del narrador.*” (Dombey, 1988:75, en Collins, 1999: 98 trad. Cast.).
- *Wolter (1992)* demuestra que el uso de pequeños grupos y la necesidad de flexibilidad del maestro a la hora de leer historias en un grupo. Se ofrecen sugerencias para seleccionar materiales, presentarlos, involucrando a la audiencia, y preparando la selección para la lectura.
- *Fox (1993)* considera la narrativa como un modo fundamental de organizar nuestra experiencia conforme a la dimensión tiempo. Identificó una necesidad de investigar en la adquisición de estrategias y habilidades narrativas.
- *Dombey (1995)* usa instrumentos de la gramática sistemática en un estudio de caso, que examina las experiencias de niños de 3 y 4 años ante narraciones y los efectos potenciales que estas experiencias en su futuro aprendizaje de la lectura. Los niños eran estudiantes de dos guarderías en el sur de Inglaterra. Procedían de familias con problemas de todo tipo. Los resultados apuntan a que las narraciones ayudan a desarrollar su atención. A lo largo de un año comenzaron a tender a ser más explícitos, aprendiendo a desarrollar su autoexpresión, y a mantener fuera su dependencia en las observaciones compartidas. Incluso algunos tenían un desarrollo sustancial del estilo de aprendizaje del lenguaje muy diferente que en sus primeras experiencias de conversación. En Octubre el 21% de las interacciones dialógicas entre alumno y maestro fueron iniciadas por los estudiantes, en Mayo se habían incrementado al 54%, los niños experimentaron avances en varias áreas a partir del aprendizaje de cómo construir activamente narraciones.
- *Collins (1999)* examina la contribución de las narraciones a la educación infantil, y revisa los marcos teóricos utilizados para contextualizarlo dentro de la educación formal. Presenta cinco

grandes contribuciones de la narración infantil: otros lenguajes y expresión artística, aportaciones de las narraciones al mundo interno afectivo, autobiografía, narrativa y otros aspectos de la cultura.

- *Jenkins (2008)* introduce el concepto de "transmedia storytelling" con el objetivo de definir la técnica narrativa basada en la creación de mundos (narrativos) que se desarrollan a través de múltiples medios y plataformas, integrando experiencias, muchas de carácter interactivo. A diferencia de otras técnicas, como por ejemplo de la traducción intersemiótica en la que una misma historia se reproduce en distintos medios o se traduce de lenguaje (una película basada en un libro), la narrativa transmedia se basa en la creación de mundos que desarrollan historias a través de distintos medios o plataformas. Cada una de estas plataformas muestra una parte diferente de la historia y cada una de ellas realiza una aportación diferente en el gran mundo narrativo. La proliferación de iniciativas transmedia es debido a un interés renovado por la narrativa combinada con el uso de nuevas tecnologías para su desarrollo, así como una respuesta a las nuevas experiencias derivadas de la convergencia de los medios. Algunos conceptos relacionados con la narrativa transmedia son cross-media, multimodalidad y narrativas multimedia (Kress, 2003; Bearne, 2009), haciendo todos ellos referencia a una idea común: el desarrollo de historias que transcurren en varios medios o plataformas. Algunos de los fenómenos narrativos transmedia más conocidos son *Matrix*, *Harry Potter*, *24* o *Lost*.
- *Grupo UAB (2011)* Así como los cuentos folclóricos han sido históricamente utilizados para transmitir tradiciones, preceptos morales, advertencias, conocimientos, de generación en generación; hoy son, en gran medida, los medios de comunicación los que se han apropiado de las narraciones. O la propaganda, trasmutando cotidianas en una nueva forma de comunicación en la que todos los medios configuras cuentos y aventuras que hace partícipes a todos a través de la emoción, más que de la razón. Pero así como la comunicación comercial y la propaganda han aprovechado la forma de comunicación, la educación puede hacerlo y de hecho, hay interesantes intentos. Se pueden encontrar experiencias del uso de la narración oral como herramienta de trabajo, estrategia de comunicación y/o como herramienta de apoyo en el proceso educativo, concibiendo los cuentos como material didáctico para trabajar, sumándolo al libro, al ordenador, al lápiz y a los juegos, en un ejercicio donde alumnos y docentes intercambian papeles de transmisores-receptores.

III. NARRACIÓN Y ELABORACIÓN DE SIGNIFICADOS

Laycock (1988) analizó "el significado cognitivo de nuestra propensión a la narración de historias", clasificando el encuentro de los niños con la lectura de narraciones en 6 etapas:

- 1) Narraciones autobiográficas
- 2) Narraciones dialógicas
- 3) Dramatizaciones
- 4) Juego imaginario
- 5) Poemas narrados y otros juegos del lenguaje
- 6) Encuentros con relatos del mundo de la tradición oral, literarios o de la cultura popular.

Los relatos, en todas sus variantes, son fundamentales para nuestras vidas. Comienzan en la infancia, iniciado y promovido por el adulto que "tácitamente va guiando al niño a la hora de dar sentido a su mundo". El aprovechamiento de estas seis categorías puede ser fundamental, al poner en relación directa el desarrollo cognitivo y el afectivo, influyendo a cinco aspectos esenciales: "memoria, imaginación, emociones, reflexión, lenguaje y pensamiento" (Collins, 1999: 87 trad. Cast.). Exploramos la función cognitiva y cultural de la narración, para ello nos servimos de algunas aportaciones de la psicología cultural. El supuesto fundamental de la psicología orientada culturalmente es la relación entre lo que se hace y lo que se dice es interpretable. Una psicología que sea sensible a la cultura debe tomar en serio el estudio de las narraciones, es necesario "renovar y reanimar la revolución (cognitiva) original, revolución inspirada por la convicción de que el concepto fundamental de la psicología humana es el del significado y los procesos y transacciones que se dan en la construcción de significados" (Bruner, 1991: 47). Propone una renovación en el objeto de estudio, rescatar desde el legado cultural los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las narraciones como difusión oral y escrita de cada cultura han tenido y siguen teniendo un papel fundamental. Desde aquí va construyendo una psicología cultural, denominada con ironía como popular. Este autor se concentra en la descripción del concepto de narración, en los modos de organizar la experiencia, en sus funciones, y en el porqué de la atracción sobre la memoria del hombre. La función cognitiva de la narración va más allá de relatar una sucesión de acontecimientos, trata de dar cuerpo a un ensamble de interrelaciones de muchos tipos diferentes en un todo único. Quizá sea ésta su propiedad más importante, que son inherentemente *secuenciales*: una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales o acontecimientos, en los que participan seres humanos como personajes o actores. Pero estos componentes no poseen una "vida o

significado propio". Su significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia: "*su trama o fábula*". El acto de comprender una narración es, por consiguiente, dual: "*tenemos que captar la trama que configura la narración para poder dar sentido a sus componentes, que hemos de poner en relación con la trama*" (Bruner, 1991: 56). Las narraciones son un reflejo del mundo que rodea a cada aula y a cada niño, dotan de oportunidades para reflejar de forma imparcial la identificación con personajes y contenidos. "*Demandas cognitivas*" que empujan a cada niño a establecer nuevas relaciones y a ampliar sus puntos de vista (Fox, 1989, 2008). Tienen una importancia fundamental como base para dar sentido a las cosas. Por tanto, todos los niños necesitan enfrentarse a poderosos relatos que reúnan las características antes señaladas. Tenemos conciencia antes de interiorizar el lenguaje. Podemos decir que se produce una comprensión "*premitica*", cuyas características perceptivas y cognitivas constituyen en la actualidad el objeto de una intensa investigación (Egan, 1994). El narrador ejerce de *modelo* en el uso oral del lenguaje y, paralelamente, genera una serie de *analogías* que pueden ser reelaboradas entre el niño y el adulto, dentro de un *contexto de aprendizaje*. El desarrollo de la expresión oral facilita el avance en el aprendizaje alfabetizador. Las maestras establecen un ritmo al cuento, con un comienzo que plantea unas expectativas y una conclusión que satisfaga. Hay una conexión fuerte entre principio y final, que conforma una estructura, una unidad narrativa. El cuento es una herramienta eficaz (Vygotsky, 1995), para organizar y comunicar significados (Martínez Rodríguez, 1997), elabora *significados compartidos* en un contexto estable y estructurado en la escuela durante la etapa de educación infantil, que constituye la base para el posterior desarrollo óptimo del lenguaje del niño.

Pero, *¿cómo construimos los significados?*. Vamos a intentar acercarnos a la construcción conjunta de significados a partir de una narración. Los significados son elaborados sobre la base de nuestro conocimiento acerca de la realidad en situaciones concretas, sobre la vida cotidiana y con la participación del lenguaje como "*instrumento que media nuestras acciones con otros adultos*" (Martínez Rodríguez, 1997:9). Con la adquisición del lenguaje vamos adquiriendo el significado de las cosas. A partir de utilizar el lenguaje adecuadamente en los contextos en los que nos desenvolvemos, el niño irá haciendo uso de expresiones cada vez más complejas y poderosas de discurso, como es la narración. Tanto en la *recuperación* como en la *comprensión* de una narración, puede distinguirse claramente entre la verdad de las afirmaciones incluidas en la narración, y la "*verdad narrativa*" del conjunto. Cualquier narración es un reflejo de la realidad, y por su propia naturaleza

como narración debe ser una selección de la realidad. En los cuentos trabajados diariamente en el aula se representa un drama. Burke (1945) dividía cada historia en cinco elementos, es la *Pentada* de Burke: *actor, acción, meta, escenario, instrumento*. Burke configura un *dramatismo* de toda narración, centrado "*en desviaciones respecto a lo canónico que tiene que ver con la legitimidad, el compromiso moral o los valores*" (Bruner, 1991: 61). Las historias tienen que ver con cómo interpretan las cosas los protagonistas, qué significan las cosas para ellos, y desde ahí las maestras intentan reconstruirlo. En todos los cuentos se deja traslucir unos valores, unas normas sociales que ejemplifican una cultura, sin renunciar a contenidos mágicos que acercan lo cotidiano a cada niño. Cada relato puede servir de experiencia vicaria, principalmente de situaciones reales o imaginadas en los que median valores y actitudes. Elementos de experiencia directa o vicaria que, al juntarse, produce un episodio vivamente imaginado. La captación del drama familiar cotidiano se logra primero en la praxis. El niño domina pronto las formas lingüísticas para referirse a las acciones y a sus consecuencias. Muy pronto aprende que lo que uno hace se ve profundamente afectado por el modo cómo cuenta lo que uno hace, ha hecho o va a hacer. Narrar se convierte entonces en un acto expositivo y también retórico. Estas explicaciones narrativas producen el efecto de "*enmarcar lo idiosincrásico en un molde vital o cotidiano que favorece la negociación*". Este método de negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa es "*uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano...*" (Bruner, 1991:75). Lo canónico es como un conjunto de normas que regulan nuestro comportamiento, de acuerdo con lo que se espera que hagamos en ciertas situaciones. El relato consistirá en la descripción de un "*mundo posible*" (Bruner, 1986), en el que se busca encontrar sentido o significado a lo que nos ha parecido un comportamiento excepcional. Bruner cita un experimento de Lucariello (1985), su objetivo era descubrir qué tipo de cosas desencadenaban una actividad narrativa en niños de 4 y 5 años. Les contaba una historia, en unos casos sobre una fiesta típica de cumpleaños, con regalos y velas; y en otros, sobre la visita de un primo de la misma edad del niño y sobre cómo jugaban juntos. En unos casos las historias "*violaban la canonicidad, las violaciones estaban planeadas para introducir un desequilibrio en la Pentada de Burke*" (desequilibrio entre agente y acción, o entre agente y escena). Después de contarles la historia, el entrevistador hacía algunas preguntas sobre lo que había sucedido. Se descubrió que "*las historias anticanónicas producían un torrente de invenciones narrativas diez veces superior*". Las elaboraciones de los niños aludían a un estado intencional (confusión de fechas del cumpleaños) "*en yuxtaposición con un imperativo cultural*" (requisito

llevar vestido adecuado a una fiesta). Las narraciones lograban su objetivo: *“proporcionar sentido a una aberración cultural aludiendo a un estado subjetivo del protagonista”* (Bruner, 1991: 86-87). Los niños de 4 años pueden no saber mucho acerca de su cultura, pero saben lo que es canónico y están dispuestos a proporcionar una historia que pueda explicar aquello que no lo es. Con 3 o 4 años, vemos a los niños aprender a usar sus narraciones para halagar, engañar, adular, justificar, obtener lo que pretenden sin provocar una confrontación con aquellos a los que quieren.

Al interpretar la información de un texto a partir del diálogo estamos negociando unos significados culturales, que es una forma de aprendizaje e introducción a una cultura. Construimos nuestros significados comunes sobre la base del conocimiento de la realidad, acerca de la vida cotidiana del contexto cultural al que pertenecemos. Por medio del lenguaje establecemos gran parte de esas relaciones, y el lenguaje se adquiere utilizándolo, la adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto. Se pone de relieve el proceso de construcción de significados. El alumno para poder aprender un contenido, tiene que ser capaz de darle un significado. Atribuir un significado quiere decir que se revisa y aporta los esquemas de conocimiento que se poseen para dar cuenta de la nueva situación. Apuntamos cuatro condiciones que facilitan aprendizajes lo más significativos posibles:

- 1) Que los contenidos presentados al alumno estén *estructurados* interiormente y sean claros.
- 2) Que los conocimientos previos de los alumnos sean *pertinentes* y puedan ser activados por el contenido nuevo.
- 3) Que los alumnos tengan una *disponibilidad* hacia el aprendizaje, permitiéndoles atribuirle un *“sentido”*.
- 4) Es en el curso de las interacciones donde se ejerce la influencia educativa dirigida a lograr una *“sintonización progresiva entre los significados construye el alumno y los significados vehiculados con los contenidos escolares”* (Coll, 1990: 447).

Una vez que los niños captan la idea básica de referencia, necesaria para usar cualquier uso del lenguaje, *“nombrar, señalar la recurrencia y registrar el cese de la existencia de algo”*, su principal interés lingüístico se centra en la actividad humana y sus consecuencias, especialmente en la interacción humana.

“Aunque tengamos una predisposición “innata” para la organización que nos permite comprenderla y utilizarla de modo fácil y rápido, la cultura nos equipa enseguida con nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas que la caracterizan y a las tradiciones de contar e interpretar en las que empezamos a participar muy pronto.” (Bruner, 1991: 90).

En toda esta explicación subyace la noción de *andamiaje* de Vygotsky. Las narraciones ofrecen una oportunidad de comprender su vida diaria. Bruner (2004) ha continuado la línea de investigación de Vygotsky, estudiando el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo a través de la observación de la interacción de los niños pequeños con sus madres. El concepto de andamiaje es fundamental, son los *“pasos que se dan para reducir los grados de libertad cuando se lleva a cabo algún tipo de tarea”* (Mercer, 1997: 85). La narración funciona como una herramienta cultural útil e integrada, que proporciona una estructura de relaciones por la cual *“los acontecimientos contenidos en la descripción”* son dotados de significado al ser identificados como *“parte de un todo integrado”* (White, 1987: 9; en Wertsch, 1999: 157). Los contenidos operan conjuntamente, y se refuerzan entre sí en torno a un núcleo central de significado, basado en un conjunto circunscrito de acontecimientos, en la que un protagonista se involucra en la salida a una situación. Un buen ejemplo de la negociación de significados en la recuperación y comprensión de información se da en el dominio de los textos históricos. En un estudio longitudinal, Beck y McKeown (1994) analizan las consecuencias de la organización de los textos en la comprensión que tienen los alumnos estadounidenses de su propia historia. Lo examinan a 35 alumnos antes y después de quinto y octavo grado, momento en el que los alumnos tienen que enfrentarse a la asignatura de historia de manera importante. Los resultados apuntan a que la información que los alumnos toman a menudo es incompleta, resultando confusa. La imagen de los orígenes de su propio país no está completa ni les resulta coherente. De hecho, las versiones de la historia que han desarrollado se asemejan a *“una sucesión de acontecimientos yuxtapuestos, sin conexiones, ni motivaciones.”* (Beck y MacKeown, 1994). El problema no está en la memoria, en el olvido de personajes, acontecimientos, o estructuras de la trama que los organizan en un todo coherente. Se apunta a que es más sencillo: esa organización nunca ha sido evidente para ellos. La causa básica para no llegar a la comprensión de un texto, tiende a originarse al no elaborar una estructura a partir de organizar un conjunto de hechos interdependientes. Parece ser que los textos con mayor coherencia *“proporcionan una mejor comprensión de la secuencia causal de acontecimientos o ideas”*. Este trabajo refleja que los docentes y los libros de texto intentan abarcar demasiado material, y en consecuencia, lo hacen de manera superficial. *“Sería mejor seleccionar unos cuantos tópicos y explorarlos con un tipo de atención reflexiva que puede proporcionar comprensión y aprendizaje”* (Beck y MacKeown, 1994: 255). Quizá estos alumnos saben poco, insuficiente, porque no dominan la forma narrativa consistente en un ensamble de interrelaciones organizadas en un todo único. El

concepto de narración discurre en paralelo al de “temporalidad”, la narración se organiza alrededor de una temporalidad. Cada narración posee una trama o estructura de relaciones por la cual los acontecimientos contenidos en el relato son dotados de significado al ser identificados como parte de un todo integrado. La narración es considerada como una herramienta cultural, donde sus formas de acción mediada representan el pasado. La narratividad resurge en psicología, de la mano de autores como Bruner (1986, 1991), que destaca la necesidad de analizar la narración como un modo clave de pensamiento. El impulso narrativo brota desde que el niño quiere “hacer referencia a los eventos y fija su atención en los elementos que componen las acciones: alguien hace algo” (Martínez Rodríguez, 1997: 55).

IV. LAS NARRACIONES COMO MEMORIA AFECTIVA

“El afecto es algo así como la huella dactilar general del esquema que hay que reconstruir” (Barlett, 1932: 213, en Collins, 1999: 88 trad. Cast.).

El desarrollo afectivo e intelectual de los niños está “inextricablemente enlazado”, tal como Piaget y Vygotsky lo defendieron. Pensamiento y lenguaje están fuertemente unidos, y son generados por “el placer y poder que el niño tiene al manejar el arte del relato” (Fox, 1989: 29). Vygotsky, Bruner, Fox, Goodman, Paley, Barlett, sus trabajos sugieren que la relación entre afecto e intelecto, emoción y pensamiento, pensamiento y lenguaje son factores importantes en el aprendizaje y desarrollo del niño. “Son recíprocos, alimentando y sosteniendo uno al otro” (Collins, 1999 trad. Cast.). La narración de relatos tradicionales puede alentar esta relación y promover la adquisición de aprendizaje en el área afectiva y en la educación de las emociones. El narrador adulto ejerce de andamiaje del aprendizaje del niño.

Bruner (1984, 1986, 1991) se basa en Barlett sobre la regulación afectiva. Al esforzarnos por recordar, lo primero que nos viene a la mente es un afecto o una “actitud cargada”. Un modelo distinto que centra la atención en lo que verdaderamente interesa, que lleva a estructurar lo importante de acuerdo con la clase de conceptos que usan los niños con mayor facilidad para adquirir nuevos conocimientos. Y un paso más, que lleva a descubrir la ilustración más viva de un hecho, a reunir los mejores recursos materiales, a decidir qué tareas encargaremos a los niños, a estudiar qué preguntas les ayudaran a apreciar algo de forma más plena, a seleccionar las analogías adecuadas con los hechos. El papel de las emociones, las sensaciones y el argumento es significativo en el desarrollo de la memoria. Vygotsky (1989) analizó la organización mental y la teorización que surge a partir de la narración. La narración sirve de camino para organizar

la memoria. A su vez la memoria es definida como “crónica de eventos”, ésta debe evolucionar selectiva relativamente pronto, para acomodar el enorme flujo de información que es requerido, es decir, no sólo para almacenar sino también para procesar. La memoria temprana puede tomar la forma de crónica de eventos, pero debe ser convertida pronto “en forma lógica” si sirve para traer la ingente densidad de información que acumulamos y necesitamos pasar a ver. La memoria debe, de hecho, convertirse en el “almacén de lo que está siendo más que el catálogo de lo que ya fue” (Britton, 1990: 20). En el aprendizaje cognitivo, la narración es la principal herramienta avalada para ordenar y organizar el pensamiento de los niños. Contar o recibir un relato responde tanto a necesidades cognitivas como emocionales. Las revisiones bibliográficas muestran la falta de literatura que reconozca la importancia de ambos aspectos, sin embargo la interacción de lo cognitivo y lo afectivo es el aspecto clave de la educación de las emociones. Es ésta, un área en la que el contenido de los relatos tradicionales puede desarrollar eficazmente al niño. Los cuentos aportan a la imaginación del niño nuevas dimensiones a las que le sería imposible llegar por sí solo. El niño necesita que le demos la oportunidad de comprenderse a sí mismo, en este mundo complejo al que tiene que aprender a enfrentarse. Para poder hacer esto, tenemos que ayudar al pequeño a que extraiga un sentido coherente al caos de sus sentimientos. Necesita ideas sobre cómo poner orden en su casa interior y, sobre esta base, establecer un orden en su vida en general. En la narración de cuentos los enunciados más complejos parten de una *base afectiva*, los temas desarrollados por los niños tienen un amplio alcance: miedo y ambición, amor y odio, vida y muerte. En la relación entre la idea de una actividad placentera y el desarrollo intelectual, se nota la falta de una descripción detallada sobre los procesos que la imaginación verbal juega, apoya y nutre dentro de una tarea afectiva, y sobre todo, se detecta una carencia de investigaciones que estudien el interés de los niños por las leyes del mundo y la expresión de ese interés dentro de un pensamiento razonado y lógico. Se necesitan más hallazgos para establecer más concretamente la contribución de la imaginación verbal de la narración de cuentos en el desarrollo de la comprensión del mundo. El papel jugado por las sensaciones al recordar hechos, eventos o argumentos es la clave del enlace entre el pensamiento y el sentimiento, entre el intelecto y el afecto. La implicación de esto para la educación es que las sensaciones hacen una gran contribución al aprendizaje, que en general tiende a ser reconocido y aprehendido. Oír y narrar cuentos tradicionales puede ser un instrumento educacional adecuado para desarrollar las sensaciones en la memoria y para el propio recuerdo. El trabajo colectivo de desarrollar un relato: narrar, escuchar, renarrar, tiene beneficios para

la clase como “*comunidad*”, desarrollando muchas actividades de aprendizaje colectivo. A través de estas actividades cooperativas se genera “*una lista de reglas, interpretaciones, preguntas*”. Además se construyen unas contribuciones grupales que ayudan a elaborar una identidad como grupo (Barton, 1988: 5, en Collins, 1999: 91 trad. Cast.) La contribución de la narración al desarrollo cognitivo y emocional es clara. Las narraciones elicitán una respuesta emocional, experiencia que puede contribuir a un aprendizaje completo. Goodman (1984) confirma la importancia de las emociones en el aprendizaje a partir de enlazarlas con otras formas de conocimiento. En el arte, y en la ciencia también, la emoción y la cognición son “*interdependientes, la emoción sin el conocimiento está ciega, el conocimiento sin la emoción está vacío*” (Goodman, 1984: 8, en Collins, 1999: 91 trad. Cast.). La narración hace que la lectura suene a cosa humana, pone voz de persona al mensaje que alguien dejó escrito. No fue una máquina, no está aquí desde siempre. Cuando lees algo, alguien te lo está contando.

V. CONCLUSIONES

Narrar es una actividad bastante compleja que requiere seleccionar e integrar diferentes tipos de conocimiento. Entendida como un mecanismo para organizar nuestro conocimiento y como un vehículo en el proceso de la educación (Bruner, 1998), debe fomentarse su práctica tanto en la sociedad en general como en la escuela. Leer narraciones ayuda al lector a explorar e interpretar su propio mundo a partir de lo que ocurre en los textos. Escribir narraciones permite al escritor salirse de la cotidianidad para expresar ideas propias, dejar volar la imaginación, elaborar descripciones y plantear y resolver problemas de forma insospechada. Esto puede incidir en el establecimiento de nuevas relaciones y en la profundización del conocimiento tanto del lenguaje como de un tipo de texto en particular

La puesta en discusión a partir de narraciones es una experiencia de aprendizaje que va configurando un espacio común, con el aprendizaje en interacción como *proceso*, y el inicio del pensamiento crítico como *producto*. Se crea en cada grupo un proceso de aprendizaje en interacción. La parte sustancial de esa interacción es el aprendizaje, los alumnos se sumergen en un proceso de creación colectiva, van aprehendiendo, haciendo suyos, algunos de los conocimientos que han ido adquiriendo dentro y fuera de las aulas. En la medida de aprehender, vivenciar el conocimiento, se crea algo que sabe a propio, sintiendo el alumno su asimilación. Creación colectiva dentro de un grupo pequeño que revierte dentro de un contexto social de mayor tamaño. Conjuntamente creamos las bases para un producto, y meta, que retroalimenta el proceso: el *pensamiento crítico*.

Planteamos un enfoque *constructivo y creativo* que usa los contenidos y materiales de la cultura para crear, combinando nuevas formas de cultura, poniendo a alumnos y profesores al mismo nivel que artistas e investigadores. Abrimos espacios y experiencias de “*re-creación*” y “*re-construcción*” cultural que diviertan y estimulen al grupo, generando campos más amplios de significaciones y utilidades compartidas. Los contenidos de información son, por encima de una comprensión lógica inicial, objeto de reelaboración en cada grupo de discusión. El problema no está en la elección de los contenidos a abordar, sino en cómo abordarlos, cómo procesarlos, metodología y procesamiento de la información relevante, seleccionada con unos criterios claros de aprendizaje. Hay que conseguir la ilusión de cada niño por participar, junto a un ejercicio constante de actividades en discusión, y un liderazgo afectivo y eficaz por parte de cada maestro. Se necesitan horas de práctica para empezar a ver resultados. Una tarea clave, y difícil, de la educación de un niño es la de ayudarlo a encontrar sentido a la vida. Para obtener éxito en esta tarea educativa, es fundamental que los adultos que están en contacto más directo con el niño produzcan una firme y adecuada impresión en él y que le transmitan correctamente nuestra herencia cultural. La literatura infantil puede posibilitar esta labor (Bettelheim, 1988). En ocasiones, los profesores se esfuerzan en transmitir datos, ideas y teorías para ser comprendidos y estudiados, más que para ser tratados comprensiva y significativamente, constructiva y creativamente por los alumnos. Este objetivo de información reproductiva desvirtúa las posibilidades del desarrollo lógico y crítico, creativo y afectivo de los métodos de enseñanza. Si el mayor esfuerzo y tiempo se dedica a la información del contenido, queda poco espacio para criticar o sintetizar, para ver globalmente lo que se nos quiere enseñar, para hacerse preguntas o para resolver problemas, para analizar o para crear, para imaginar o para ilusionarse con lo aprendido. Cualquiera de estas operaciones lleva mucho más tiempo de ensayo y error, que la mera información y asimilación reproductiva. Pero también se saborea y disfruta más, descubriendo poco a poco el placer por aprender, incluso por comunicarlo. Aprender a leer y escribir es poder acceder a aprender muchas otras cosas por uno mismo. Nadie discute que uno de los propósitos principales de la escuela es enseñar a leer. Pero cabe preguntarse qué papel juega la escuela en la formación de lectores. De qué modo interviene para acercar nuevas generaciones a los textos escritos. Es frecuente escuchar que cada vez se lee menos, que la cultura audiovisual atrapa a niños y jóvenes, y que los libros se van dejando de lado. Por todo esto nos preguntamos (Fusca, 2003):

- *¿Qué se debe hacer para que los niños se apasionen por los libros?*

- *¿Cómo transmitir el gusto por lo literario?*
- *¿Es lo mismo aprender a leer literatura que aprender a leer publicidad?*
- *¿Qué se lee en la escuela?, ¿Cómo se lee?, ¿Quién puede leer?*
- *¿Quiénes poseen las formas de alcanzar la información?*
- *¿Cuáles son los nuevos soportes textuales?*
- *¿Quién selecciona los libros?*

La transición de la oralidad a la escritura muestra que la alfabetización comprende complejos y numerosos procesos que van de situaciones familiares y espontáneas a otras más formales. Admitiendo al adulto como mediador se deben buscar ideas para padres y docentes que puedan facilitar los procesos de transición entre formatos y etapas dentro de la alfabetización. En las escuelas infantiles se producen modos particulares de interacción lingüística entre niños y maestros, y entre niños entre sí. Las rutinas, estereotipos y tradiciones, forman parte de la vida cotidiana de las salas. Para ello, debemos considerar las posturas ideológicas de los docentes frente a los niños y qué modelos pedagógicos sustentan. Hay que ser conscientes del esfuerzo que estamos pidiendo a los niños, y de la paciencia y tolerancia a la frustración de los maestros. El propósito de formar lectoescritores es vital, partimos de que el camino es una espiral que empieza en un punto de la infancia y que no termina jamás.

BIBLIOGRAFÍA

1. BAJTIN, M. M. (1986). Problemas de la poética de Dostoievski. Madrid: Siglo XXI.
2. BAJTIN, M. M. (1994). El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica. Madrid: Alianza.
3. BARLETT, F. C. (1932). Remembering: A study in Experimental and Social Psychology. Cambridge University Press; (Trad. Cast.: El Recuerdo, Madrid. Alianza Editorial, 1992).
4. BECK, I. L., & MCKEOWN, M. G. (1994). Outcomes of history instruction: Paste-up accounts. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), Cognitive and instructional processes in history and the social sciences, 237-256. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
5. BETTELHEIM (1988). Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Morata: Madrid.
6. BETTELHEIM, B. (2001). Aprender a leer. Barcelona. Crítica.
7. BORZONE, A (2005). La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psykhe*, 14 (1), 192-209.
8. BRITSCH, S. J.; MEIER, D. R. (1999). Building a Literacy Community: The Role of Literacy and Social Practice in Early Childhood Programs. *Early Childhood Education Journal*, 26 (4), 209-15.
9. BRITTON, J. (1990). Heads or tales?. *English in education*, 24 (1), 3-9.
10. BRUNER, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza.
11. BRUNER, J. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.
12. BRUNER, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Aprendizaje Visor.
13. BRUNER, J. (2004). Realidad mental y mundos posibles. Gedisa: Barcelona.
14. BURKE, K. (1945). A grammar of motives. Berkeley. University of California Press.
15. CERRILO, A. (1990). Problemas de la literatura escrita para niños. Madrid: Morata.
16. COLE, M. (1996). Psicología Cultural. Madrid: Morata.
17. COLL, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: reflexiones en torno al aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 135-39.
18. COLLINS, F. (1999). The Use of Traditional Storytelling in Education to the Learning of Literacy Skills. *Early Child Development and Care*; 152, 77-108.
19. COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
20. DOMBEY, H. (1995). Interaction at Storytime in the Nursery Classroom. Paper presented at the European Conference on the Quality of Early Childhood Education (5th, Paris, France, September 7-9)
21. EGAN, K. (1994). Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Madrid: MEC y Morata.
22. FOX, C. (1989). Children thinking through story. *English education*, 23 (2), 27-38.
23. FOX, C. (2008). Postcolonial dilemmas in narrative research. *Compare*, 38 (3). 335 -348.
24. FREIRE, P. (1991). La importancia de leer y el proceso de liberación. Madrid: Siglo XXI.
25. FUSCA, C. B. (2003). Las prácticas cotidianas de interacción lingüística en Rutinas y rituales en la educación infantil: ¿cómo se organiza la vida cotidiana?. *Colección: 0 a 5, la educación en los primeros años*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
26. GÁRATE, M (1994). La comprensión de cuentos infantiles. Madrid: Siglo XXI.
27. GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2006). Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3).
28. GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2007). ¿Qué sabemos de las narraciones como construcción social?. *Investigación en la Escuela*, 62, 2, 79-98.

29. GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2008). Debates en el aula de Preescolar a partir de cuentos: Estudio comparado en España y México". *Perfiles educativos* 29, 118, 54-78.
30. GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2009). Question like instrument of reading story. *International Journal of Hispanic Psychology* 4, 38-53.
31. GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2013). Imagination: A Creative Tool to Achieve Meaningful Understanding of New Information. *Global Journal of Human Social Science Linguistics & Education*, 13 (8) 70-79.
32. JENKINS, H. (2008): *Convergence Culture*. Paidós. Barcelona.
33. JENKINS, H. (2012). Transmedia storytelling 202: Further Reflections. *The Official Weblog of Henry Jenkins*. Consultado el 12/ 05/2014 en <http://henryjenkins.org/>
34. JOSSELSO, R. (2006): Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. *Narrative inquiry*, 1 (16), 3-10.
35. KOZULIN, A. (1994). La psicología de Vygotsky. Madrid: Alianza editorial.
36. LUCARIELLO, J. (1985). The development of meaning in first words. In M. Barrett (Ed.), *Children's single word speech*, 59-86. Chichester, England: Wiley.
37. LUCARIELLO, J., HUDSON, J., FIVUSH, R., & BAUER, P. (Eds.), (2002). The development of the mediated mind: Sociocultural context and cognitive development. Mahwah, NJ: Erlbaum.
38. MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, M. A. (1997). El desarrollo de la Habilidad Narrativa: Estudio empírico sobre la narración en niños en edad escolar. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
39. PALEY; V. G. (1991). *The boy who would be a helicopter*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
40. PIAGET, J. (1987). El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Barcelona: Paidós.
41. RÍOS, I. (2001). El gusano de seda procede de la China. *Investigación en la Escuela*, 43, 41-62.
42. RODARI, G. (1980). La imaginación en la literatura infantil. *Perspectiva Escolar*, 43. 9-13. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat.
43. RODARI, G. (2000). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar cuentos. Buenos Aires: Colihue/ Biblioser.
44. ROSEN, H. (1994). The whole story?. Plenary address to NATE Annual Conference, April 1994. York.
45. SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995). Literatura infantil y lenguaje literario. Madrid: Paidós.
46. SÁTIRO, A.; DE PUIG, I. (2000) Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil. Barcelona: Eumo-Octaedro.
47. SCOLARI, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Bilbao: Deusto.
48. SIGNES, C. (2004). Jugando a pensar. Una experiencia en educación infantil. *Crearmundos*, 125 <http://personal.telefonica.terra.es/web/crearmundos/> (Consulta: 8/05/2004).
49. TORFF, B. (2000). Encouraging the creative voice of the child. *The NAMTA Journal*, 25, (1), 23-47.
50. TOUGH, J. (1989). Lenguaje, conversación y educación. Madrid: Visor.
51. UAB (2011). Master de Comunicación y Educación. Taller de Cuentos. Consultado el 12/ 05/2014 en <http://cuentosyeducacion.blogspot.com.es/2011/11/cuentos-y-educacion.html>.
52. VYGOTSKY, L. S. (1990). La imaginación y el arte en la infancia. Barcelona: Akai.
53. VYGOTSKY, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje: Barcelona. Paidós.
54. VYGOTSKY, L. S. (2005). Psicología del arte. México: Fontamara.
55. WERTSCH, J. V. (1999). La mente en acción. Buenos Aires: Aique.
56. WOLTER, D. L. (1992). Whole Group Story Reading?. *Young Children*, 48, 1, 72-75.