

Las narraciones y la tradición oral en el aula de Preescolar¹

Tales and Oral Tradition in the classroom of Pre-school

Javier González García*

Universidad de Guanajuato, México

(Recepción: Agosto 2007 – Aceptación: Octubre 2007)

Resumen

Los niños son narradores de sus propias experiencias desde que entran a formar parte del mundo escolar. El trabajo se centra en ver qué puede ofrecer la narración como material a partir del cual construir una discusión, construcción social que está en la base de la tradición oral. Tras revisar una serie de antecedentes actuales, se ha encontrado cuatro grandes usos de las narraciones en etapa infantil: las narraciones pueden dar forma a experiencias, vivencias y conocimientos en un *todo comprensible*; su predecible y familiar estructura de las narraciones tradicionales ofrece un *modelo útil de lenguaje y pensamiento*; además contribuyen al *intercambio entre cognición y emoción*; y juegan un papel clave en la creación y en la aceptación o el rechazo de una *identidad cultural*.

Palabras claves: Narraciones, Constructivismo, Educación Infantil, Métodos Educativos.

Abstract

This article focuses on what story-tellings can offer to the discussion knowledge, focus on a social construction of the oral tradition. Imagination act as a tool to provide significance and to present information, attributing a meaning to things so far ignored, new experiences in this case issued from verbal stimulation: reading and debate over stories. Results show children at the age of 5 and 6 can work out information by sympathizing with new situations. After the author's revision, we find four uses for the story-tellings during early child education: tales makes known experiences, understandings into a whole, model of thinking and language; it can contribute to the interchange between emotion and cognition, and it's key into the creation and acceptance o refuse of a cultural identity.

Key words: Story-tellings, Constructivism, Early Childs Education, Teaching methods.

¹ Este artículo es parte del marco teórico de la tesis doctoral: *Análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de debates postnarrativos*, defendida en la Universidad de Burgos en marzo de 2005.

* Correspondencia a: Javier González García. Instituto de investigaciones en Educación, Universidad de Guanajuato. Dirección: Carretera Guanajuato-Juventino Rosas Km. 9.0, Col. La Hierbabuena, México.

CP: 36 250 Guanajuato. Teléfono: 01 (473) 73 3-12-69 E-mail: jr2000x@gmail.com

Introducción

“Érase una vez...” es una frase que encontramos con mucha frecuencia al comienzo de un cuento. Hacer disfrutar de la historia a nuestros alumnos o hijos no es tan fácil como parece. La simple lectura de un texto no ayuda a despertar la imaginación infantil. Hay que acompañar esa lectura de recursos expresivos y de detalles, que hagan a los niños sentir las emociones que los autores han querido despertar en ellos. Contar un cuento a un niño es poner en funcionamiento cientos de piezas de un precioso mecanismo. Somos incapaces de explicar cómo o por qué funciona, pero nos maravilla su precisión y compás. Del mismo modo, la conexión que se establece entre un adulto que cuenta un cuento y un niño que lo escucha tiene algo de mágica, pero es difícil explicar cuál es el misterio de esa unión que se establece entre ambos.

La literatura oral es el modo literario esencial en un niño prelector. El libro oído, tocado, visto, compartido, le inducirá el deseo de leerlo en solitario, recordando el lugar exacto donde empezaban las secuencias, la entonación con las que las percibió, la aclaración de lo no comprendido dada por el adulto... ¡y tantas cosas más! El cuento y la literatura folclórica en general introducen al niño en el patrimonio cultural que les pertenece, que ha sido creado y recreado de generación en generación, siempre igual y siempre distinto. (Lleixa, 1992, p. 101)

Es fundamental contar cuentos a los niños, les introduce mediante un *juego simbólico creativo* en un mundo conceptual distante y más complejo, que el que se produce en una conversación relacionada con temas tangibles. Por medio de un lenguaje integrado en un código elaborado, literario, que les amplía notablemente la capacidad del uso del lenguaje. El lector es interprete e intermediario entre el libro y los que le escuchan. Los oyentes reciben el contenido de la historia encerrada en aquellas páginas y, al mismo tiempo, interiorizan la voz del lector narrador.

La narración trata, casi desde las primeras palabras del niño, del tejido de la acción y la intencionalidad humanas. Media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrásico de las creencias, los deseos y las esperanzas. (Bruner, 1991, p. 63)

La estructura literaria de una narración puede conectarse con la inmediatez de una conversación. A la riqueza de elaboración de lo escrito, comunicación de una vía; se suma las posibilidades del debate, comunicación de doble vía. Lectura más expresión de lo comprendido, ejercicio que se va refinando en cada etapa evolutiva, pero que no abandonaremos a lo largo de nuestra vida académica. Las estrategias de los maestros en el proceso de conversacionalización de un cuento, proporcionan a los niños modelos de formas en las que se puede discutir la literatura.

Este inicio conversacional puede ayudar a que los niños adquieran actitudes hacia la conversación y la literatura. La maestra muestra cómo pueden intercambiarse las ideas a través de este tipo de discusión; los niños pueden asociar sus ideas y mejorarlas, dando una interpretación más completa y satisfactoria. (Tough, 1989, p. 201)

Antecedentes teóricos

Citamos a otros 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 diálogo 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 diálogo 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 está caracterizado sobre todo por “*el compromiso activo del oyente dando sentido a la historia en compañía del narrador.*” (Dombey, 1988, p. 75, en Collins, 1999, p. 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.

“Cada vez que nos adentramos en el corazón de las narraciones de relatos nos acercamos al corazón del lenguaje mismo” (Fox, 1993, p. 68; en Collins, 1999, p. 98 trad. cast.)

- **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 de 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.

Leer y comprender significa que la información se devuelve a su autenticidad original... Sin embargo esta “información” no es lo que el hablante o escritor dijo originalmente, sino lo que quería decir; o mejor aún, lo que hubiera querido decirme si yo hubiera sido su interlocutor original. (Battin, 1984, p. 93)

Conversacionalizar un cuento

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. 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.

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, p. 65).

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 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. El uso de la Literatura infantil para establecer una discusión es muy útil al comienzo de la lectoescritura. Al leer, al narrar a un grupo de niños, estamos pidiendo que “reaccionen a las palabras como a los propios sucesos que representan”, los alumnos deben ser capaces de interpretar las ideas expresadas. Y es que el cuento es un registro de sucesos que se relacionan, es decir, son “interdependientes” (Tough, 1989, p. 202).

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, p. 213, en Collins, 1999, p. 81 trad. cast.).

Se pueden hacer múltiples usos del cuento. Uno de ellos parte de *conversacionalizar* un texto escrito generando dos metas paralelas: acceso a una lectura y creación de una conversación didáctica. Los relatos pueden servir como “*punto de partida para una conversación*” (Hendrick, 1990, p. 72). Puede producirse un efecto de solapamiento entre cuentos: detalles, imágenes, situaciones, personajes que les han llegado, son mezclados de cuento a cuento, unos llevan a interpretar a otros.

El objetivo común y fundamental 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 de 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. Durante nuestra investigación se dio el caso de grupos que, 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.

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, p. 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: aseverativas, afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas... etc. A partir de la narración de un cuento se puede entrar en todas las áreas de conocimiento, especialmente relacionadas en Educación Infantil.

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 (Bajtín, 1984), 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. Bajtín 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, p. 178).

Para Bajtín (1984) 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, etc., 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 (Kozulin, 1994), para asegurarse de que han hecho una interpretación apropiada, y han reflexionado sobre los significados centrales de la lectura.

Conclusiones

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, y esta experiencia práctica de taller de cuentos es una experiencia de aprendizaje en interacción. 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. Algo que puede hacer descubrir el placer por aprender como meta y proceso. 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*. El desarrollo del *pensamiento crítico* es un contenido básico de la educación que vemos cristalizado como problema en nuestras universidades. Aprender es terminar haciendo tuyo algo que vino de otro. El acto de aprender a leer y escribir es creativo, implica una comprensión crítica de la realidad. Es un tipo de aprendizaje a partir de una práctica razonada dentro de un contexto social que abre a nuevos conocimientos y desmitifica falsas interpretaciones. A la Educación Infantil le toca poner la primera piedra.

El proceso de alfabetización no se reduce al desarrollo del aprendizaje lector-escritor, también se incluye el desarrollo de la lectura crítica, inicio y posibilidad del pensamiento crítico. Aquí situamos el objetivo central de una *pedagogía con los medios de comunicación social*, junto a una pedagogía de la transmisión oral: introducción tanto en niños como en adultos en el proceso de comprensión, elaboración y análisis crítico de los mensajes. Este tipo de alfabetización posibilita una lectura que estudie las múltiples mediatizaciones de significados del mensaje recibido, y que reflexione sobre la realidad que presenta. Detectamos, un creciente temor de los docentes en torno a la influencia de los medios de comunicación sobre sus alumnos. “*Ya me gustaría llegarles tanto y tan rápido*”, se repetía una profesora. El olvido de los medios está suponiendo una de las mayores crisis en la educación formal, demandando un cambio de actitud. En la esencia del concepto de crisis está el de cambio, no el de hundimiento. La Escuela debe romper con sus ideales de homogeneización, con esa búsqueda exclusiva en la racionalidad. Esto aumenta aun más el sentido afectivo de los medios, el ciudadano los percibe como más cercanos e inmediatos que los contenidos formales que intenta transmitir la educación. Es un error que una y otra permanezcan sin darse validez mutua.

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.

Referencias

- Agosto, D. E. (1999). One and Inseparable: Interdependent Storytelling in Picture Storybooks. *Children's Literature in Educatio*, 30 (4), 267-80.
- Bettelheim (1988). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Morata: Madrid.
- Bettelheim, B. (2001). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Barthes, R. (2001). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bojorque Pazmiño, E. (2004). *Lectura y procesos culturales*. Bogotá: Magisterio.
- Borzzone, A. (2005). La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psyche*, 14 (1), 192-209.
- Britsch, S. J. y 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.
- Bronstein, V. y Vargas, R. (2001). *Niños creativos*. Barcelona: RBA.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Carter, M. (1997). Developing a Storytelling Culture in Our Programs. *Child Care Information Exchange*, 113, 38-41.
- Cerrilo, A. (1990). *Problemas de la literatura escrita para niños*. Madrid: Morata.
- Cobb, J y Rusher, A. (1996). Percs: Grand Conversations with Multicultural Books. *Dimensions-of-Early-Childhood*, 24 (3), 5-10.
- Collins, F. (1999). The Use of Traditional Storytelling in Education to the Learning of Literacy Skills. *Early Child Development and Care*, 152, 77-108.
- Collins, Ch. (1992). Shall I Tell You a Story? Sharing Love and Values through Storytelling. *PTA-Today*, 18 (2), 21-23.
- 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)
- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: MEC y Morata.
- Egan, K. (1997). The Arts as the Basics of Education. Childhood-Education. *International Focus Sique*, 73 (6), 341-45.
- Fox, C. (1989). Children thinking through story. *English education*, 23 (2), 27-38.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos infantiles*. Madrid: Siglo XXI.
- González García, J. (2005a). Análisis de la construcción conjunta del conocimiento en los debates postnarrativos: estudio comparativo en dos estilos docentes a lo largo del último curso de educación infantil. Tesis doctoral: Universidad de Burgos.
- González García, J. (2005b). Estrategias de elaboración de la información a partir de cuentos infantiles. *Investigaciones en Psicología*, 10 (2), 41-61.

- González García, J. (2006a). Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles. *Psicología Educativa*, 12 (2), 113-133.
- González García, J. (2006b). Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- González García, J. (2006c). Estrategias de lectura conjunta de narraciones infantiles, estudio comparado en España y México. *SOCIOTAM* Vol. XVI, N.1, 23-45.
- Grau, I. (2001). *L'arquitectura del conte*. Barcelona: Octaedro.
- 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.
- Paley, V. G. (1991). *The boy who would be a helicopter*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rodari, G. (1980). La imaginación en la literatura infantil. *Perspectiva Escolar*, 43. 9-13. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat.
- Rodari, G. (1996). The Grammar of Fantasy. *Teachers-and-Writers*, 28 (1), 1-11.
- Rodari, G. (2000). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar cuentos*. Buenos Aires: Colihue/ Biblioser.
- Rosen, H. (1994). The whole story? Plenary address to NATE Annual Conference, April 1994. York.
- Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Madrid: Paidós.
- Sátiro, A., de Puig, I. (2000). *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Smyth, J. (1996). Let's Tell Stories: Sharing Stories with Young Children. *AECA Resource Book Series*, 3 (3). Watson. Australian Early Childhood Association, Inc.
- Swaim, S. (1997). Dancing a Story: Myth and Movement for Children. *Early Childhood Education Journal*, 5 (2), 127-31.
- Tough, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor.
- Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Visor.
- Vieiro, P. (1995). The Development of Children's Story Telling Skills. Paper presented at the European Conference on the Quality of Early Childhood Education (5th, Paris, France, September 7-9, 1995).
- Vygotsky, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico)*. Barcelona: Akai.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zucchermaglio, C; y Scheuer, N. (1996). Children dictating a story: is together better? En C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, y L.B. Resnick. *Children's early text construction*. London. Mahwah, N.J.; Lawrence Erlbaum associates publishers.