

La importancia de los cuentos y narrativas en el proceso de alfabetización en la educación inicial.

El contexto estadounidense

ELIA VÁZQUEZ-MONTILLA*

Los servicios de educación preescolar ofrecidos en los Estados Unidos enfrentan un reto adicional debido al incremento de niños que provienen de familias y comunidades donde el inglés no es el idioma dominante. En este artículo se discuten elementos pedagógicos vitales en el proceso de alfabetización de niños provenientes de esos contextos. Además, se proponen recursos educativos para abordar situaciones multiculturales en el nivel preescolar a partir del uso de cuentos y narrativas como ayuda pedagógica.

Los relatos y los cuentos existen en todas las culturas y la narración es una de las formas de comunicación más antigua: cuentos y relatos son utilizados en nuestra sociedad para educar, inspirar, dar noticia de eventos históricos, entretener, impartir enseñanzas morales y transmitir tradiciones culturales. Bruner (1990) sugiere que los humanos estamos predispuestos y listos para organizar experiencias en forma de narrativas y que todos los humanos tenemos una predisposición innata para organizar las ideas y narrarlas. Otros autores afirman que la habilidad para comprender cuentos es básica en la inteligencia humana. En este sentido, una selección cuidadosa de libros de cuentos ayudará a que los niños tengan experiencias auténticas y espontáneas que contribuyan al desarrollo de ciertas destrezas, necesarias para el arduo proceso de alfabetización escolar (Vázquez-Montilla, Gonzales, Baylen & Spillman, 2006; Williams & Myers, 2001).

Alfabetización

Hoy en día, la alfabetización temprana es un tema de gran impacto en la educación preescolar y en los jardines infantiles, especialmente en los Estados Unidos, a causa del programa escolar conocido como “Voluntary Universal Pre-Kindergarten” (CEPRI, 2004). El Consejo de Principios Educativos e Investigación (Council of Education Policy,

Research and Improvement, CEPRI, 2004) fue establecido en el Estado de la Florida para mejorar los servicios y oportunidades en el área de la educación preescolar pública. El CEPRI desarrolló este plan de acción con énfasis en la alfabetización temprana y en el desarrollo de un currículo preacadémico a partir del aumento de la oferta de servicios preescolares, y llama a que todos los niños desarrollen destrezas preparatorias para el aprendizaje de la lectura y la escritura a una edad más temprana. Entre las habilidades subrayadas por este movimiento se encuentran las del lenguaje y la comunicación. Esto cobra mayor importancia si los niños a quienes servimos no tienen dominio completo de la lengua en la que serán alfabetizados, un caso frecuente en los Estados Unidos, o tienen experiencias culturales diferentes de las requeridas por el sistema escolar (NCELA, 2006). Es justamente en estos casos cuando el rol del maestro o la maestra es de gran importancia; en especial resultan importantes la comprensión que tenga el docente del proceso de alfabetización y las expectativas en cuanto a las posibilidades de aprendizaje de los niños.

El de *alfabetización* no es un concepto fácil de definir ni explicar, porque adquiere diferentes perspectivas y matices según la situación o etapa de desarrollo de cada niño o niña. La definición básica incluye el conocimiento de la lectura y la escritura, conocer las letras del abecedario y saber cómo usarlas para poder leer y escribir (Bravo Valdivieso, 2003). Sin embargo, en nuestra sociedad contemporánea, alfabetización es mucho más que leer y escribir. Una persona alfabetizada añade dimensiones y atributos culturales y personales, lo que incluye, entre otros, las actitudes, creencias y expectativas respecto de la escritura y la lectura (García Fernández, 2004). En el caso de la alfabetización escolar, se añade el conocimiento de formas de construir, interpretar y comunicar significados e ideas. En consecuencia, en el proceso de alfabetización a nivel escolar no solo es importante leer y escribir, sino que para transmitir significados con claridad es necesario también conocer y usar símbolos de la lengua escrita (Sulzby & Teale, 1991).

En conclusión, la alfabetización depende no solo del desarrollo cognitivo y la madurez de cada niño, sino que también incluye las circunstancias sociales y culturales en torno a ellos.

Debemos conocer y estar al tanto de las eventualidades en que ellos crecen, así como la forma en que el ambiente inmediato les ofrece oportunidades para rodearse de libros, papeles y efectos escolares que contribuyan al desarrollo de destrezas que faciliten la alfabetización. También hay que considerar las relaciones humanas y la frecuencia con la que los niños están en contacto con materiales, usos y significados variados de la alfabetización. Y, aun más importantes, son las oportunidades que tengan de escuchar cuentos y relatos que impacten sobre la forma como ellos ven y entienden el mundo que los rodea.

Cuentos, narrativas y alfabetización

Una cuestión significativa es determinar cuándo están los niños en la mejor disposición para la alfabetización. También es importante saber qué experiencias compartidas sirven como un anclaje para el desarrollo de las destrezas básicas de alfabetización y el conocimiento académico necesario para aprender a leer y escribir. Exponer a los niños a una gran variedad de cuentos y narrativas es esencial para el proceso de alfabetización y, especialmente, para promover destrezas de comunicación y lenguaje (Vázquez-Montilla & Spillman, 2003). Existen en los cuentos, relatos y narrativas tres funciones básicas que contribuyen a facilitar este proceso. Estas funciones son *comprensión y conexión, conexiones culturales auténticas y conexiones pedagógicas*.

Comprensión y conexión

Cada niño llega al salón de preescolar con una colección de relatos que cuentan eventos significativos de su vida. Es importante que afirmemos cada momento como una posible oportunidad para que los niños relaten sus experiencias, ya que cada una de ellas es una narración en ciernes. Cuando estas anécdotas o sucesos son comunicados, los maestros y los niños llegan a apreciar experiencias compartidas y afirman el desarrollo de una “comunidad” que valora a cada niño individualmente en el salón de preescolar. En especial, cuando trabajamos con niños cuya primera lengua no es el inglés tenemos que tener en cuenta aquellas funciones del lenguaje que aumentan la capacidad de comprensión y en-

tendimiento individual. La utilización de temas próximos y experiencias auténticas que reflejen actividades cotidianas y familiares contribuirán al desarrollo de un trasfondo de experiencias conocidas, que servirán como referencia y conexión cuando se enfrenten a tópicos nuevos en una lengua que desconocen (Vázquez-Montilla, Gonzales, Baylen & Spillman, 2006).

Conexiones culturales auténticas

Las vivencias culturales de cada niño contribuyen al desarrollo y aumento de múltiples y diversas perspectivas culturales en el salón de preescolar (McCabe, 1997). Además, las vivencias narradas por medio de los cuentos contribuyen a preservar las historias de familia y tradiciones culturales, a reconocer el valor y significado de las experiencias individuales y a establecer conexiones entre culturas y generaciones. El uso de cuentos y narrativas alimenta a su vez el lado creativo e intuitivo de los niños y los ayuda a verse reflejados en momentos comunes o similares a los de otros que los rodean (Paley, 1990). Por medio de los cuentos y narrativas, los niños pueden mantener intacto su valor individual y único, a la vez que hacen conexiones culturales auténticas y establecen una estrecha conexión entre su identidad cultural y la de otros (Burk, 2000).

Conexiones pedagógicas

El uso de cuentos y narrativas en el salón de preescolar contribuye a desarrollar destrezas necesarias y precursoras del proceso de alfabetización, lo que incluye la apreciación por la belleza rítmica del lenguaje, el aumento del vocabulario, el desarrollo de habilidades de comunicación verbal, mejoras en las destrezas de escuchar y atender, el desarrollo de las habilidades de leer y escribir, y mejoras en las de pensamiento crítico. También contribuye al desarrollo de la imaginación, la visualización y la creatividad y permite así la interacción de los niños con los adultos en un nivel más íntimo y personal (Scott-Simmons, Barker & Cherry, 2003). Además, las oportunidades que les facilitamos a los niños para escuchar, escribir o narrar cuentos son básicas para el desarrollo de destrezas académicas necesarias para la alfabetización, incluyendo la habilidad para narrar en secuencia, analizar y sintetizar información que queremos comunicar (Vázquez-Montilla, Gonzales, Baylen & Spillman, 2006).

Elementos pedagógicos vitales en el proceso de alfabetización para niños que no hablan inglés

Los cuentos y narrativas ayudan a los maestros a establecer una conexión entre el contenido académico y las experiencias personales de los niños. En la narración de cuentos y relatos, el texto nunca es independiente de la ocasión, por lo tanto el texto es inseparable del contexto social y la perspectiva individual del niño (Hester & Francis, 1997). Esto contribuye a aumentar el nivel de comprensión de la narración, capacidad fundamental en la adquisición de la alfabetización.

La aproximación a experiencias de lenguaje (*language experience approach*) es una estrategia didáctica que usa las narrativas dictadas por los niños para aprender a leer y escribir (Tompkins, 2004). Con esta estrategia los niños utilizan diferentes modalidades y actividades preescolares tales como escuchar, repetir, cantar, jugar, pintar y dibujar, pero siempre con el mismo tema y el mismo cuento. Luego, crean y dictan su propio cuento o narrativa y el maestro escribe exactamente y sin cambios palabra por palabra lo que los niños narran. En otras palabras: los textos orales son convertidos en textos para leer. Esta estrategia es especialmente útil para niños que están aprendiendo inglés, porque los ayuda a establecer conexiones concretas entre lo que dicen y dictan y la palabra escrita. A su vez, esta estrategia contribuye al desarrollo de vocabulario y lenguaje expresivo, ambas destrezas fundamentales en el desarrollo de la alfabetización. Esta estrategia también es utilizada para ayudar a los niños en el proceso inicial de aprender a leer, ya que parte de la premisa de que es más fácil recordar y leer palabras creadas y dictadas por los propios niños al tratar de comunicar sus ideas y sus cuentos.

Patrones estructurales de los cuentos que facilitan el proceso de alfabetización

Las estrategias de enseñanza usadas en el proceso de narrar y desarrollar un cuento ayudan a los niños a establecer una conexión entre los conceptos abstractos y las experiencias personales y concretas. Es importante que los maestros sepamos cuáles son los patrones estructurales que

se hallan en los cuentos y narrativas, de forma que podamos exponer a los niños a diferentes niveles de complejidad estructural. A más experiencias con distintos niveles de complejidad estructural, más preparados estarán para entender, narrar y crear cuentos originales, destrezas básicas necesarias en el proceso de alfabetización.

¿Cuáles son los patrones estructurales que debemos tener representados en los libros de

cuentos que tenemos en nuestras aulas escolares y jardines infantiles? ¿Cómo seleccionar cuentos y libros que faciliten el proceso de alfabetización preescolar? En la Tabla 1 se ofrecen posibles niveles estructurales de los cuentos, una somera descripción del nivel, los índices que explican la función del nivel y ejemplos de cuentos y libros utilizados en los jardines de infantiles (Educator's Circle, 2008; Vázquez-Montilla & Spillman, 2003).

TABLA 1: Patrones estructurales

Nivel	Descripción	Indicador	Ejemplos
Secuencia descriptiva	Descripción de personajes, ambientes y acciones; sin relación ni causa	Ideas que pueden o no estar relacionadas	Oso pardo, oso pardo, que ves ahí , de B. Martin; Golden bear , de R. Young.
Secuencia de acción	Serie de acciones cronológicas; su orden no responde a ninguna causa	Ideas relacionadas Orden transitorio Secuencia enumerativa	The bossy gallito , de L.M. González; Drummer Hoff , de B. Emberley.
Secuencia de reacción	Secuencia de acciones donde una acción causa otra acción; no hay plan o consideración a relaciones u objetivos. Necesita por lo menos dos personajes.	Ideas relacionadas Orden transitorio Relaciones causales	Junie B. Jones y su gran bocota , de B. Park. Alexander and the terrible, horrible, no good, very bad day , de J. Viorst.
Episodio complejo	Objetivos, planes y descripción de secuencias relacionadas con los personajes del cuento. Existe conexión entre los personajes; puede haber elementos de persuasión en relación a los objetivos o el plan.	Ideas relacionadas Orden transitorio Relaciones causales Intentos hacia el desenlace	Stelaluna , de Cannon & González. A boy, a dog, a frog, and a friend , de M. Mayer.

©Vázquez-Montilla, E.

Conclusión

La capacidad para alfabetizarse es innata a todo ser humano y comienza a edad temprana. Por eso, el apoyo coordinado de los padres, cuidadores de niños y maestros es esencial en este proceso. Especialmente importante es exponer a los niños a un ambiente que promueva experiencias variadas, que conduzcan a una acción paralela a las expectativas pedagógicas en la educación preescolar.

En el caso de los niños en edad preescolar, las destrezas precursoras de la lectoescritura se promueven cuando hay interacción auténtica y natural con el lenguaje oral y escrito. Una de las formas más reales para promover ese desarrollo, especialmente en lo que se refiere a la comunicación y lenguaje, es ofreciendo variadas oportunidades para escuchar y narrar cuentos.

En ese sentido, resulta crítico –ahora más que nunca– que facilitemos en el nivel preescolar experiencias y actividades donde los niños puedan escuchar y compartir cuentos y narrativas. Saber seleccionar libros de cuentos que fomenten esta conexión pedagógica facilitará que los niños se conecten con experiencias familiares a la vez que maduran cognitivamente. Así que una selección cuidadosa de libros de cuentos ayudará a que nuestros niños tengan experiencias auténticas y espontáneas que contribuyan al desarrollo de las destrezas necesarias para la alfabetización.

Referencias Bibliográficas

- Bravo Valdivieso, L. (2003). **Alfabetización inicial y aprendizaje de la lectura**. Presentación en el Foro Educativo 2003, Universidad Católica, Santiago de Chile, 2003. Disponible en línea en Psicología de la Educación para Padres y Profesionales Website: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=442> (última consulta en febrero, 2007)
- Bruner, J. (1990). **Acts of meaning**. Cambridge, MA: Harvard University Press. Council for Education Policy, Research, and Improvement (CEPRI) (2004). **Master plan initiative: Early education Prek-3**. Disponible en línea: <http://www.cepri.state.fl.us/facts3.htm> (última consulta en agosto, 2009)
- Educator's Circle, LLC (2008). **Spanish books for children**. Disponible en línea, en Literacy Connections Website: <http://literacyconnections.com/SpanishBooks.html> (última consulta en febrero, 2007).
- García Fernández, J. (2004). **Monografía: La alfabetización**. Disponible en línea en Alfabetización sin Fronteras Website: <http://www.alfabetizacionsinfronteras.org> (última consulta en febrero, 2007)
- Hester, S. y D. Francis (1997). "Reality analysis in the classroom storytelling". **The British Journal of Sociology**, 48: 95-112.
- McCabe, A. (1997). Cultural background and storytelling: A review and implications for schooling. **The Elementary School Journal**, 97 (5): 453-473.
- National Clearinghouse for English Language Acquisition (NCELA) (2006). **Resources about Early childhood education: Introduction to the issues**. Disponible en NCELA Website: http://www.ncelela.gwu.edu/files/rcd/BE024211/Ecell_Guide.pdf (última consulta en agosto 2009).
- Paley, V. (1990). **The boy who would be a helicopter: The uses of storytelling in the classroom**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scott-Simmons, D.; J. Barker y N. Cherry (2003). Integrating research and story writing. **The Reading Teacher**, 56 (8): 742-745.
- Sulzby, E. y W. Teale (1991). Emergent literacy. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P. D. Pearson (eds.), **Handbook of reading research**, vol. 2. New York: Longman.
- Tompkins, G. (2004). **50 Literacy strategies: Step by step**. Upper Saddle River, NJ: Person Merrill Prentice Hall.
- Vázquez-Montilla, E.; M. Gonzales; C. Spillman y D. Baylen (2005/2006). Preserving heritage stories and encouraging students to pass them on. **International Journal of Learning**, 12 (5): 157-165.
- Vázquez-Montilla, E. y C. Spillman (2003). Bridge to comprehension: Students transitions from narrative to expository texts. **The Florida Reading Quarterly**, 39 (4): 36-40.
- Williams, T. y S. Myers (2001). **Helping preservice teachers discover the value of storytelling strategies in language arts instruction** (Report NO. CS 014-270). ERIC Document Reproduction Service No. ED449494.

Textos para niños

- Cannon, J. y N. González. (1998). **Stelaluna**. Barcelona: Juventud.
- Emberley, B. (1967). **Drummer Hoff**. New York, NY: Prentice hall Books for Young Readers.
- González, L. M. (1994). **The bossy gallito**. New York, NY: Scholastic.
- Martin, B. (1998). **Oso pardo, oso pardo, que ves ahí**. New York, NY: Henry Holt & Company, LLC.
- Mayer, M. (1971). **A boy, a dog, a frog, and a friend**. New York: Dial Books for Young Readers.
- Park, B. (2002). **Junie B. Jones y su gran bocota**. New York, NY: Scholastic.
- Viorst, J. (1972). **Alexander and the terrible, horrible, no good, very bad day**. New York: Aladdin Books.
- Young, R. (1992). **Golden bear**. New York, NY: Viking.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en abril de 2008 y aceptado para su publicación en julio del mismo año.

* Catedrática en Florida Gulf Coast University.

Para comunicarse con la autora:
evazquez@fgcu.edu.

INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

1. Los trabajos deben abordar temas vinculados a la lectura y la escritura o áreas afines.
2. Las colaboraciones que se envíen podrán ser:
 - Ensayos o informes de investigación sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura.
 - Reportes de experiencias de prácticas en el aula, de promoción de la lectura o de formación de docentes en lectura y escritura.
3. Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a **LECTURA Y VIDA. Revista Latinoamericana de Lectura** compromete al autor o los autores a no someterlo a la consideración de otras publicaciones.
4. El texto completo, incluyendo resumen en español y en inglés, notas, referencias bibliográficas, gráficos, tablas e ilustraciones, tendrá una extensión máxima de 15 páginas en tipografía Arial 11 puntos, a 1 y 1/2 espacio.
5. Los resúmenes –uno en español y uno en inglés– tendrán una extensión máxima de 600 caracteres con espacios cada uno (sin referencias bibliográficas ni citas). Además, se deben proponer hasta 5 palabras clave.
6. Las notas y llamadas se enumerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.
7. Las figuras, tablas e imágenes deben presentarse en archivos aparte (jpg; eps; xls) y estarán numeradas por orden de aparición en el trabajo. Estos archivos deberán identificarse con el nombre del artículo y el número o nombre de la figura o la tabla. En el cuerpo del texto se deberá indicar claramente el lugar en donde deberán insertarse.
8. Las referencias bibliográficas se ordenarán alfabéticamente. Si se trata de varias obras de un mismo autor, el ordenamiento será cronológico.
 - Cuando se trate de *libros*, deberán incluirse los siguientes datos: autor (apellido e iniciales del nombre en ese orden), año de publicación (entre paréntesis), título del libro (en negritas), lugar de edición y editorial.
 - Si se trata de un *artículo*: autor (apellido e iniciales del nombre en ese orden), año de publicación (entre paréntesis), título, nombre de la publicación (en negritas), volumen y/o número de la revista y páginas en las que aparece el artículo.
 - Para las *publicaciones electrónicas*: autor (apellido e iniciales del nombre en ese orden), año de publicación (entre paréntesis), título, nombre de la publicación (en negritas), fecha en que fue consultado en línea y dirección electrónica completa.
 - Cuando la obra citada es una *traducción*, deberá citarse el título original de la obra y su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.
9. Los artículos (incluyendo anexos) deberán enviarse en versión electrónica (por correo electrónico o en disco para PC, en Windows 98/Word 2000 o compatible), sin datos del autor o de los autores. En archivo aparte se incluirán los siguientes datos: título del trabajo, nombre y dirección del autor o autores, adscripción laboral (tal y como se desea que aparezcan publicados), número de teléfono o fax y correo electrónico. Además deberá incluirse una breve reseña de la trayectoria profesional y académica de cada autor (entre 30 y 40 palabras para cada uno), que será publicada junto con el artículo en caso de que este resulte aceptado.
10. Las ilustraciones deberán enviarse en los siguientes formatos: .jpg, .tiff, .eps, en archivos aparte y nunca pegadas sobre un archivo word.
11. Los trabajos deben ser remitidos a la Redacción de la revista –correo electrónico: lecturayvida@ira.org.ar– o entregados personalmente en Lavalle 2116, 8º B, (C1051ABH), Buenos Aires, de lunes a jueves de 12 a 18 horas (Tel.: 54-11-4953 y Fax: 54-11-4951-7508).
12. La recepción de un trabajo no implica compromiso de publicación. Los responsables de la Redacción de **LECTURA Y VIDA. Revista Latinoamericana de Lectura** se reservan el derecho de publicar o no los trabajos recibidos y de determinar la oportunidad adecuada para hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores sobre la aceptación, pedido de modificaciones o rechazo en el momento en que se determine, de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión, pero no mantendrán con los autores ningún otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.
13. Los trabajos recibidos serán evaluados por tres miembros del Consejo Editorial Consultivo, a quienes no se les envía información alguna sobre los autores. Los criterios de evaluación pueden ser consultados en www.lecturayvida.org.ar.
14. En el caso de los trabajos aceptados, los autores deberán suscribir una carta de cesión de derechos a favor de **LECTURA Y VIDA. Revista Latinoamericana de Lectura**. Es responsabilidad de los autores obtener autorización para reproducir cualquier ilustración, texto, tablas o figuras tomados de otros autores y/o fuente.
15. Los autores de los trabajos publicados recibirán dos ejemplares del número en el que aparece su texto.
16. La Dirección y Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.



Los trabajos que se presenten para ser evaluados deben cumplir con la totalidad de los requisitos enunciados.