

Los primeros encuentros con la literatura

María de Lourdes Vasconcelos Magalhães*

Escuchar, leer, contar historias¹ es “utilizar el lenguaje para finalidades que se vinculan con lo más profundo de la relación del hombre con la lengua”, afirma Irene Fonseca (1986), valorizando en esta relación los aspectos lúdicos, afectivos y cognitivos, así como el compartir, enriquecer y perpetuar la memoria colectiva.

En efecto, las historias o cuentos² constituyen una forma importante y privilegiada de discurso, preferentemente escogida desde tiempos inmemoriales para expresar y vehicular interpretaciones culturales de aspectos de la experiencia humana de interés fundamental y permanente, sugiriendo también claves para la solución de problemas relacionados con los eternos dilemas del desarrollo individual y social.

Ya desde las primeras aproximaciones a la literatura, para conjugar el placer con la enseñanza, los cuentos han de predominar en los textos dedicados al niño de preescolar y al que se inicia en la escolaridad.

Barbara Hardy (1978) caracteriza la actitud narrativa –responsable de la producción de historias y de otros usos del lenguaje– como un acto mental primario, una forma básica de organización de la experiencia humana. En este orden de ideas, David Olson (1990) afirma que las narrativas no son **formas naturales**, no reflejan simplemente los acontecimientos, sino que, por el contrario, son construcciones, artificios de naturaleza lingüística y cognitiva. En otras palabras, son **herramientas** para interpretar la experiencia, configurar las acciones; mecanismos para **moldear** lo que se vivencia de manera tal que pueda ser comprendido, memorizado y compartido³.

* La autora es profesora de la Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Portugal.

¹ Labov y Waletzky (1967), en la perspectiva de la narrativa de experiencia personal, definen historia como un método de recapitulación de la experiencia pasada que consiste en hacer corresponder una secuencia de acontecimientos supuestamente reales en una secuencia idéntica de proposiciones verbales. Brooks y Warren en **Fundamentals of good writing** (1950) consideran las historias como subclases de los textos narrativos. Mientras éstos relatan una secuencia de acontecimientos, los cuentos narran una secuencia causal de acontecimientos pertinentes en relación con un protagonista que intenta alcanzar un objetivo o resolver un problema.

² Rebelo (1992) aproxima los dos términos en virtud de la ambigüedad de su definición.

³ Olson (1990) se basa en la célebre distinción propuesta por Bruner (1986) entre dos modos de funcionamiento cognitivo facilitadores de distintas formas de ordenación de la experiencia, de construcción de la realidad: el pensamiento narrativo y el pensamiento lógico-deductivo o paradigmático. Si bien son complementarias, estas dos formas de pensar y del lenguaje en que se traducen funcionan de modos diversos.

Sobre la competencia narrativa

Irene Fonseca (1991) caracteriza la competencia narrativa como competencia ficcional, entendida como la capacidad de transposición, por medio del lenguaje, del mundo real a los mundos alternativos, siendo la narración la forma más usual de concretarla.

Esta capacidad surge muy temprano en el niño y está inscrita en la estructura y funcionamiento de las lenguas naturales (Fonseca, 1989). Se trata de una de las dos actitudes básicas de locución⁴ ya exploradas por Benveniste (1966) *-discours e histoire-* y también por Weinrich (1973) *-monde commenté e monde raconté-*. Por eso mismo, se ha enfatizado tanto su importancia en la pedagogía de las lenguas naturales.

Weinrich también asegura que la mejor iniciación a este uso fundamental del lenguaje es la que opera por medio de los cuentos maravillosos que pueblan la infancia, cuentos que por el placer que generan y por la aparente distancia del mundo que recrean, permiten especialmente desincrustar el pensamiento del mundo concreto y real, promoviendo la liberación efectiva de las coordenadas enunciativas, el esbozo de la abstracción y la participación en mundos posibles generados por el poder de la palabra. Y esto sucede desde muy, muy temprano, tan pronto como el niño comienza a seguir el hilo de una simple historia contada...

Interacciones con la literatura

Un estudio longitudinal bastante reciente, realizado sobre una población de niños ingleses entre los 15 meses y los 10/11 años (Gordon Wells, 1986), resaltó de modo significativo la importancia, en términos de desarrollo, de los contactos frecuentes con la literatura en los primeros años de vida.

En efecto, entre las experiencias preescolares más comunes, consideradas como una preparación útil para el aprendizaje de la lectura, -tales como observar libros ilustrados y comentarlos, escuchar relatos, dibujar, escribir o intentar escribir-, sólo una actividad se relacionó significativamente con el éxito en el aprendizaje de la lectura (a los 5 años) y con el buen rendimiento escolar en todas las disciplinas (a los 10/11 años). La actividad destacada era **escuchar cuentos**. Debe señalarse también que Dolores Durkin (1981), Mary Jensen (1985) y Paula Menyuk (1987) señalan la existencia de una relación positiva entre el contacto frecuente con cuentos en la infancia y el éxito en el aprendizaje formal de la lectura. De la misma manera, un estudio interesante de Eduardo Freitas y M. Lurdes Santos, titulado *"Hábitos de leitura em Portugal"* ("Hábitos de lectura en Portugal"),

⁴ Fonseca (1986), en la línea de Benveniste y de Weinrich, distingue dos modos fundamentales en el uso del lenguaje: "-uno en el que el enunciado está **directamente anclado** en la situación de enunciación (...); -otro en el que el enunciado está **indirectamente anclado** en la situación de enunciación y se presenta, de esta forma, como aparentemente autónomo en relación a la situación en que es producido (...)" (p. 7).

relaciona los buenos lectores con una infancia rica en contactos con la literatura⁵.

Además de las muchas razones ya difundidas por la bibliografía especializada sobre el papel de los cuentos en el desarrollo del niño⁶, G. Wells agrega que para comprender la importancia de contar y leer narraciones a los niños en los primeros años de vida, es necesario analizar la relación entre el lenguaje y la experiencia que se establece en esas circunstancias y en otros usos del lenguaje.

En estas situaciones, los mundos narrados no preexisten al acto de referencia, sino que son creados por ese acto y poseen una existencia textual. Para comprender una historia, el niño tiene que prestar total atención a las palabras y las estructuras del texto, para poder construir el sentido sin el apoyo de un contexto no lingüístico. De esta manera, al escuchar cuentos, va descubriendo el poder que el lenguaje tiene de crear mundos posibles o imaginarios por medio de palabras; mundos que son independientes de los objetos, acontecimientos y relaciones representados y que pueden ser interpretados en contextos diferentes de aquellos en los cuales ocurrieron inicialmente, si es que realmente ocurrieron.

Ya no se trata de hacer que **las palabras concuerden con el mundo**, sino de usarlas para **crear mundos** (Searle, 1977, cit. por Wells, 1986). Se comprende, de esta manera, que la frecuencia con que los niños escuchan cuentos en sus primeros años de vida habrá de influir en su rendimiento escolar a largo plazo, pues las cosas de las cuales se habla en la escuela, sólo muy raramente se encuentran de hecho presentes. Así, cuando el profesor lee, o incluso cuando habla, produce, fundamentalmente, enunciados desconectados de la situación concreta de locución. Naturalmente, a medida que el alumno avanza en la escolaridad, esta capacidad para explorar la potencialidad simbólica de la lengua natural (y, más tarde, de otros lenguajes, como el de la matemática, la música o la química...) le va siendo cada vez más necesaria.

De este modo, en opinión de Wells (1986), escuchar historias, hablar de ellas para reflexionar sobre las experiencias propias y explorar, por medio de la imaginación, los mundos creados gracias al lenguaje de los textos, son las prácticas que mejor ayudan al niño a descubrir y controlar el poder del lenguaje.

⁵ Este estudio corresponde a una población portuguesa alfabetizada de 15 o más años de edad. Con relación a sus infancias, los **buenos lectores** se beneficiaron de la presencia de libros en su casa, de experiencias de lectura directa efectuada por ellos o por otros –como sus padres o sus profesores de los primeros años de escolaridad– y de la observación de adultos en situación de lectura.

⁶ Tales como, por ejemplo, la contribución de los cuentos para la construcción de modelos del mundo complejos y variados, de vocabulario para expresarlos, la sugerencia de pistas para la resolución de problemas relacionados con la construcción del yo y la interacción social, la familiarización con la situación de comunicación y el discurso propios de la lengua escrita, la obtención de elementos para la construcción de hipótesis sobre la naturaleza, función y funcionamiento de la escritura, la adquisición de experiencia sobre la construcción y organización continuas del sentido propias de la lengua escrita.

De acuerdo con esto, la competencia narrativa que abarca la comprensión y producción de historias asume una particular importancia en el plano del desarrollo del individuo y de la sociedad.

“Story Schema”(esquema de los cuentos) y “Story Grammar”(gramática de los cuentos)

Es bien conocido el placer que los cuentos generan en los niños, así como la facilidad con que ellos los comprenden y reproducen, a pesar de la complejidad que hasta el más simple de los cuentos puede presentar (Bruce, 1979; Durkin, 1981).

Fayol (1991) considera que las historias simples y canónicas se organizan en episodios compuestos de un cierto número de categorías narrativas cuya descripción es objeto de las **gramáticas de los cuentos**⁷ (Rumelhart, 1975; Thorndyke, 1977; Mandler y Johnson, 1977; Stein y Glenn, 1979).

La representación mental de esa estructura ha sido llamada **esquema de los cuentos**, entendida como una especie de estructura mental y un mecanismo de tratamiento que incorpora algunas o la totalidad de las categorías narrativas y las utiliza en el transcurso del procesamiento del relato.

Fayol (1983, 1991) también sugiere que esta organización prototípica tiene sus raíces en las representaciones cognitivas prelingüísticas y primitivas de acontecimientos y secuencias de acciones. Se trata de esquemas (Sequeira, 1990) de naturaleza temporal que se van organizando en *scripts*⁸ –*guiones*– (Shank y Abelson, 1977), formas de representación de información dependientes del contexto y que podrían, más tarde, asumir, eventualmente, una organización en categorías jerárquicas independientes del contexto (esta organización parece surgir, sobre todo, con la escolaridad y sus procesos en Occidente, según sugiere Bruner, 1986).

Shank y Abelson (1977) y Mandler (1979), entre otros investigadores, señalan la existencia de representaciones cognitivas del tipo *script* en niños menores de un año.

En opinión de Fayol (1983), el esquema de los cuentos ocupa un lugar privilegiado en una etapa que se sitúa entre las formas primitivas de representación mental de la información y la organización taxonómica o por categorías.

A pesar de que se basan en conocimientos más generales y mucho más precoces en el individuo, los relatos también se conforman culturalmente. Existen convenciones literarias que rigen los cuentos y otros tipos de textos

⁷ Mandler (1982) define la gramática de los cuentos como un sistema de reglas utilizado para describir las regularidades de la escritura de historias simples e ideas. El sistema especifica la secuencia canónica de categorías que integran esa estructura, las relaciones que establecen entre sí y las condiciones en que pueden ser suprimidas o modificadas.

⁸ Shank y Abelson desarrollan el constructo **script** para designar la representación mental de secuencias de acontecimientos familiares que caracterizan determinadas situaciones.

(Fayol, 1983; van Dijk y Kintsch, 1983). La influencia de la exposición a un corpus literario provisto por el entorno en el que el niño crece es, naturalmente, un factor decisivo en el surgimiento y desarrollo de la competencia narrativa.

Los resultados de la investigación en este campo apoyan la idea de que la exposición temprana y frecuente a cuentos y fábulas –tan comunes en la infancia– promueve, bajo la forma de un **esquema** para narraciones, la representación mental de las regularidades encontradas en los textos escuchados; representación que se estima importante para orientar la comprensión, codificación, recuperación y producción textual. De la misma manera, se supone que este esquema narrativo canónico debe formar parte de los conocimientos generales que el individuo necesita para poder organizar la base semántica de cualquier texto narrativo (Simoès, 1990).

También se piensa que la influencia de este esquema se extiende a las operaciones lingüísticas relacionadas con la textualización. Fayol (1991) sugiere que el desarrollo de la organización del contenido se procesa conjuntamente con la implementación de un sistema de marcadores lingüísticos. El niño parece comprender la función de los marcadores intratextuales si consigue relacionarlos con una estructura cognitivo-semántica familiar, una representación de series de acontecimientos y de las relaciones que se establecen entre ellos. Esta comprensión se va elaborando progresivamente.

En este momento, una de las cuestiones más interesantes de la psicolingüística textual es la que se vincula con la relación existente entre las estructuras lingüísticas y las representaciones y procesos cognitivos subyacentes.

Producción de cuentos en diferentes contextos educativos

Saber contar un cuento requiere la integración de muchos conocimientos y de conocimientos muy complejos⁹, los cuales son explícita y conscientemente desarrollados en ciertos medios educativos en los que se promueve, desde una temprana edad, la interacción del niño con la literatura oral y escrita.

¿Cuándo la mayoría de los niños manifiesta poseer la representación del esquema narrativo canónico al nivel de la comprensión y de la producción¹⁰?

La gran mayoría de los estudios sobre este tema, realizados acerca de la comprensión, sugieren que la tendencia genética para el logro de esta competencia se sitúa entre los 6 y 8 años.

⁹ Entre otros aspectos, Stein (1988) menciona el conocimiento del mundo social, la combinación de esa información con las formas y funciones del discurso, el conocimiento de cómo el proceso narrativo puede influir en la atención y comprensión de los oyentes, etcétera.

¹⁰ Para una revisión del tema, consultar Fayol (1983, 1991) y Esperet (1984, 1991).

En cuanto a la producción –área mucho menos estudiada– las investigaciones sugieren que la manifestación del dominio de la estructura narrativa canónica ocurre, de manera significativa, entre los 7/8 y los 11/12 años.

Se trata naturalmente, como subraya Esperet (1984), de una tendencia genética, pero en su interior se observan variaciones interindividuales que, de modo verosímil, reflejarían el contacto que los niños han tenido con la literatura, a través de los cuentos; influencia recibida normalmente en la escuela.

Menyuk (1987) afirma incluso que el conocimiento de la estructura típica de las narraciones ya es evidente en niños preescolares a quienes se les leen historias, alterándose, con la edad, apenas solamente la cantidad de información recordada. Mandler y Johnson (1979) también presentan evidencias en este sentido.

Teniendo en cuenta las pruebas aportadas por estos estudios, y nuestra propia experiencia personal de contar y leer cuentos a los niños y escuchar historias narradas por ellos, creemos que el conocimiento del esquema y un cierto dominio de la estructura canónica de los cuentos al nivel de la producción, podría aparecer bastante temprano en aquellos medios educativos que promueven contactos frecuentes y adecuados entre el niño y la literatura, especialmente con cuentos u otras formas narrativas.

Siguiendo estas ideas, nos propusimos comparar la producción oral de cuentos en dos grupos de niños entre 4 y 6 años; promoviendo los contactos con cuentos en uno de los grupos, el de preescolar (G1), en tanto que el otro grupo (G2), no se benefició de ese contexto educativo (Magalhães, 1992).

De esta manera, se compararon:

1. Los niveles de estructuración de las historias producidas.
2. El número de formas verbales utilizado para establecer la trama narrativa.
3. El uso de los tiempos verbales –pretérito perfecto simple e imperfecto del indicativo– para, respectivamente:
 - Delimitar los bloques macro-estructurales **Orientación** y **Complicación-Resolución**.
 - Señalar las actitudes básicas de enunciación (esto es, ejercer la función de transposición ficticia en relación con la situación de enunciación, creando un marco de referencia imaginario, e indicar el fin de la historia y el consecuente retorno a la perspectiva de la enunciación).

De acuerdo con lo anterior, se delineó la hipótesis de que los niños de preescolar con los cuales se iba a trabajar llegarían a dominar mejor la estructura canónica de las historias, lo cual –se supone– manifiesta la posesión y un cierto grado de elaboración de un esquema mental para ese tipo de texto.

Cada grupo estaba constituido por 18 niños. El grupo GI se integró con niños del *Jardim de Infancia* Nº 2 de *Viana do Castelo*. El grupo G2 se formó

con niños que estaban en sus hogares, en casas de familiares o de personas que se habían hecho cargo de ellos. Todos los niños provenían de áreas urbanas o cercanas a ellas.

Se solicitó a cada niño, simplemente, que contara una historia en una situación que le fuese natural o familiar, pues se considera que la concreción verbal de las operaciones psicolingüísticas está bajo el control de representaciones relativas a la categoría textual y a la situación de interlocución. Las historias fueron grabadas y posteriormente transcritas.

La estructura de cada historia fue determinada por medio del modelo de la gramática de los cuentos propuesto por Fayol (1985) e inspirado en Labov y Waletzky (1967), modelo muy utilizado en el análisis de la producción oral, pues tiene en cuenta la inserción de las historias en la interacción comunicativa.

Se estableció el nivel de estructuración de acuerdo, con la escala propuesta para ese efecto por Esperet (1984).

Dado que el primer grupo presentaba una media de **estructuración** muy superior a la obtenida por el otro grupo, se procedió a analizar la variación entre niveles de estructuración y grupos. Se confirmó, así, que la diferencia señalada era estadísticamente significativa. Sin embargo, como tales resultados se podían deber a la influencia de variables extrañas –especialmente al nivel sociocultural–, por medio del procedimiento estadístico de covarianza se extrajo el peso de esta variable de los valores ya obtenidos. El resultado final confirmó la hipótesis inicialmente formulada: el contexto educativo que promueve contactos sistemáticos y frecuentes con la literatura influye significativamente en el nivel de estructuración de las narraciones producidas.

En cuanto a las **formas verbales** –importantes operadores de la trama narrativa–, el G1 las utilizó en mucho mayor número que el G2, primando la diferencia en el bloque superestructural complicación/resolución (la parte de la narración que destaca la sucesión de acontecimientos). Este resultado sugiere la existencia de una relación entre el número de formas verbales utilizado y la complejidad estructural. En efecto, el G1 que utiliza más formas verbales, especialmente en complicación/resolución, es el grupo que presenta mayor número de narraciones compuestas por más de un episodio. El otro grupo presenta apenas dos historias en esas condiciones.

Ambos grupos usan adecuadamente la **oposición imperfecto-pretérito perfecto simple** para delimitar la superestructura esencial del cuento, el plano orientación-complicación/resolución. Además, también usan con gran frecuencia y adecuación estos tiempos verbales para indicar las actitudes de locución básicas –esto es, la entrada en el mundo imaginario, la transposición ficticia en relación con el marco de referencia enunciativo (marcada por el uso del imperfecto en expresiones altamente ritualizadas del tipo *Era una vez...*) y el regreso a la situación concreta de locución (señalada por el uso del pretérito perfecto simple también en expresiones consagradas por la tradición)–.

Debe notarse que la progresiva ritualización de los cuentos ha sido relacionada con la posesión y el grado de elaboración de la representación mental de las historias (Esperet, 1984).

Estos resultados sugieren que usos antiquísimos como contar y leer historias a los niños, son hábitos que deben ser revalorizados en la familia y la escuela. Además, estas investigaciones aportan ideas de gran interés para la educación; en especial, que los ambientes educativos –bibliotecas, jardines de infantes, escuelas y otros– que explícita y conscientemente proporcionen al niño contactos con la literatura desde los primeros años de vida, pueden desempeñar, por ello mismo, un papel relevante en el desarrollo personal y social del individuo. En consecuencia, las evidencias obtenidas enfatizan la necesidad de que las instituciones proporcionen este tipo de atención al niño y la necesidad de una formación cultural superior de los profesionales involucrados.

Una última sugerencia, de entre las muchas que estos resultados señalan, se vincula con los primeros materiales escolares de lectura, en particular, con los manuales de iniciación a la lectura. En efecto, parece importantísimo que éstos contengan textos bien estructurados y acordes con los esquemas cognitivos familiares a los niños para que éstos consideren el aprendizaje de la lectura como una extensión natural y agradable de sus conocimientos y experiencias. Naturalmente, estas consideraciones pueden ser extendidas a los manuales y estrategias usadas en los primeros años de escolaridad en todas las materias (Bruner [1986] enfatiza el papel facilitador de la organización narrativa en los primeros aprendizajes).

Contar y leer historias a los niños son usos que se pierden en la noche de los tiempos. Más allá de la relación privilegiada que proporcionan, *iAbrete, Sésamo!* son palabras mágicas generadas en el placer y en el afecto que abren, efectivamente, las puertas de la *cueva del tesoro*.

Referencias bibliográficas

- Benveniste, E. (1966) "O homem na linguagem." Lisboa, Arcádia. (Traduc. al castellano: "El hombre en la lengua". En **Problemas de lingüística general**. México, Siglo XXI, 8ª ed., 1979).
- Bruce, B. (1978) "What Makes a Good Story?" En **Language Arts**, **55**, 460-466.
- Bruner, J. (1986) **Actual minds, possible worlds**. Harvard, Harvard University Press. (Traducción al castellano: **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona, Gedisa, 1988).
- van Dijk, T. y W. Kintsch (1983) **Strategies of comprehension**. N.Y, Academic Press.
- Durkin, D. (1981) "What Is the Value of the New Interest in Reading Comprehension?" En **Language Arts**, **58**, 23-43.
- Esperet, E. (1984) "Processus de production, gènese et rôle du schema narratif dans la conduite de récit." En Moscato y Piérait-Le Bonniec (eds.) **Le langage: construction et actualisation**. Rouen, PUR.
- Esperet, E. (1991) "The Development and Role of Narrative Schema Story Telling." En Piérait-Le Bonniec y H. Dolitsky (eds.) **Language bases... Discourse bases**. Amsterdam, John Benjamin, Publishing Company.

- Fayol, M. (1983) "L'acquisition du récit: un bilan de recherches." En **Revue Francaise de Pédagogie**, **62**,65-82.
- Fayol, M. (1985) **Le récit et sa construction**. Paris, Delachaux y Niestlè.
- Fayol, M. ((1991) "Stories. A Psycholinguistic and Ontogenetic Approach to the Acquisition of Narrative Abilities." En G. Piérait-Le Bonniec e H. Dolitsky. **Language bases... Discourse bases**. Amsterdam, John Benjamin Publishing Company.
- Fonseca, I. (1986) "Competência narrativa e ensino da língua materna." En **Palavras**, **9**, 6-10.
- Fonseca, I. (1989) "Deixis, tempo e narração." Disertación de doctorado no publicada. Universidade do Porto.
- Fonseca, I. (199 1) "Deixis, dependência contextual e transposição fictiva. En Actas del **6º Encontro de la Asociación Portuguesa de Lingüística**. Lisboa, APL.
- Freitas, E. y M.L. dos Santos (1992) **Hábitos de leitura em Portugal**. Lisboa, Dom Quixote.
- Hardy, B. (1978) "Narrative as a Primary Act of Mind." En M. Meek, A. Warlow y G. Barton (eds.) **The Cool Web: the Pattern of Children's Reading**. 2da. ed. N.J, Atheneum.
- Jensen, M. (1985) "Story Awareness. A Critical Skill for Early Reading." En **Young Children**, noviembre, 20-24.
- Labov, W y J. Waletzky (1967) "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience." En J. Helm (ed.) **Essays of the Verbal and the Visual Arts**. Seattle, University of Washington.
- Magalhães, M. Lurdes (1992) "Contar historias: análise da produção oral de crianças pré escolares em contextos educativos diferenciados." Disertación de maestría no publicada. Universidad do Minho.
- Mandler, J. (1979) "Categorical and Schematic Organization in Memory." En C.R. Puff (ed.) **Memory organization and structure**. N. Y, Academic Press.
- Mandler, J. (1982) "Recherches récents sur la grammaire de récit." En **Bulletin de Psychologie**, 35, 705-715.
- Mandler, J. y N. Johnson (1977) "Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall." En **Cognitive Psychology**, **9**, 111-15 1.
- Menyuk, P. (1987) **Language Development**. Boston, Scott, Foresman and company.
- Olson, D. (1990) "Thinking about Narrative." En B Britton y A. Pellegrini (eds.) **Narrative Thought and Narrative Language**. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Rebelo, D. (1992) "A metalingüística do texto." Comunicación presentada en el **Encontro de Lingüística**, 27 y 28 de abril en Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.
- Sequeira, F. (1990) "As teorias do processamento da informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto." En **Revista Portuguesa de Educação**, **3**, 37-44.
- Shank, R. y R. Abelson (1977) **Scripts, Plans, Goals and Understanding**. N.Y, Lawrence Erlbaum.
- Simoës, M.D. (1990) **Comunicação entre crianças**. Coimbra, Coimbra Editora.
- Stein, N. y C. Glenn (1979) "An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children." En R.O. Freedle (ed.) **New Directions in Discourse Processing**. Norwood, Ablex.
- Stein, N. (1988) "The Development of Children's Storytelling Skill." En Franklin y Barten (eds.) **Child Language**. Oxford, Oxford University Press.
- Rumelhart, D. (1975) "Notes on a Schema for Stories." En D. Bodrow y A. Collins (eds.) **Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science**. N.Y, Academic Press.
- Thorndyke, E. (1977) "Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse." En **Cognitive Psychology**, **9**, 77-110.
- Weinrich, H. (1973) **Le temps**. Paris, Seuil.
- Wells, G. (1986) **The Meaning Makers**. Heinemann Educational Books.