

HABILIDAD NARRATIVA Y CREATIVA ENTRE 3 Y 4 AÑOS DE EDAD

MAITE MONFORTE MARESMA

Universidad Internacional de La Rioja (La Rioja, España)

Resumen: La presente investigación estudia la capacidad y la creatividad narrativa en niños de entre 3 y 4 años de edad y pretende descubrir si dicha capacidad mejora o es influida en cualquiera de sus sentidos, tras la aplicación de una serie de pruebas de ejercitación en la narración y el aumento del input literario. Del mismo modo, exploramos la forma en que los niños organizan sus narraciones y cómo la imaginación y la fantasía –combinadas con las experiencias y vivencias personales– constituyen un punto de partida para comprender el mundo y un eficaz instrumento para conocer la realidad, siendo el medio de acceso a la comprensión narrativa. Los resultados obtenidos, a través de un diseño experimental de comparación de dos grupos –experimental y control–, con medición pretest/postest, nos demuestran cómo las habilidades narrativas de los niños objeto de estudio se han visto mejoradas tras la aplicación del experimento.

Palabras clave: habilidad narrativa, creatividad narrativa, literatura infantil, Educación Infantil.

Abstract: This research deals with the narrative capacity and creativity of 3-4 year old children and intends to discover whether this capacity improves or it is influenced by the application of a series of narrative practise tests and the increase of literary input. Additionally, we explore the way children organize their narratives and how imagination and fantasy –combined with personal experience– constitute the basis to their world understanding and an efficient tool to grasp reality, being the entrance to the narrative comprehension. The results, obtained through a designed experiment in two groups –experimental and control– with measuring pretest/postest, show how the target’s narrative abilities improved after the application of the experiment.

Key-words: narrative ability, narrative creativity, children’s literature, Preschool Education.

1. INTRODUCCIÓN

La narración oral es una actividad permanente en nuestra vida y una necesidad comunicativa entre los seres humanos. Parece muy obvio decir que todos, o casi todos, somos capaces de narrar cualquier historia, pero ¿qué sabemos acerca de cómo hemos adquirido y desarrollado esta habilidad?

Concebimos la narración como un modo de pensamiento, una acción y condición vinculada al ser humano que constituye una de las vías más importantes que tenemos de acercamiento a la realidad y al conocimiento del mundo. Se trata de la primera forma de racionalidad que configura los significados del mundo (Egan, 1994), y es en la etapa infantil donde más rápidamente se desarrolla, a través del lenguaje oral. Una de las formas que tenemos para potenciar el pensamien-

to narrativo infantil, y el dominio progresivo de modelos narrativos, es a través de la narración oral de cuentos, que a su vez contribuye al fomento de la creatividad. Tal y como afirma Vygotski (1990), la capacidad creadora en los niños –reflejada en las historias que nos cuentan– y su fomento son fundamentales para el desarrollo integral del niño. Por otra parte, autores como Bruner (1988) y Egan (1991) ponen de manifiesto la importancia de explorar la forma en que los niños organizan sus narraciones y cómo la fantasía, combinada con las experiencias y vivencias personales, es el medio de acceso a la comprensión narrativa.

La creatividad, la fantasía y la imaginación son terrenos difíciles de investigar, pero la importancia de su estudio viene dada porque se trata de una característica muy presente en el pensamiento infantil. Todos los que hemos estado en contacto con niños pequeños hemos podido observar cómo la fantasía se manifiesta ya desde edades tempranas. Así pues, la finalidad global de la presente investigación es analizar la capacidad y creatividad narrativa de los niños, conocer cómo cuentan historias y cómo son esas historias, y saber si dicha capacidad mejora, o queda influenciada, en cualquiera de sus sentidos, tras la aplicación de una serie de pruebas que expusieron a los niños a diversos *inputs*.

2. ANTECEDENTES GENERALES

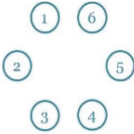
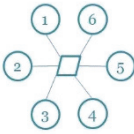
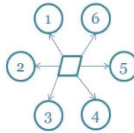
2.1. Adquisición y desarrollo de estrategias, habilidades y competencias narrativas

Consideramos el concepto de habilidad narrativa cuando nos referimos al hecho de narrar con cierta fluidez una historia, conectando hechos de una forma natural. Hay quienes sostienen que la adquisición de estrategias y habilidades narrativas reflejan una estructura fundamental de nuestra mente (Vygotski, 1977; Bruner, 1988, Applebee, 1978). Cualquier niño aprende de forma veloz que el acto de narrar es una técnica utilizada habitualmente por las personas para comunicarse y para imaginar mundos posibles. Así pues, es lógico pensar que el acto de contar cuentos ampliará el contacto con las formas narrativas que son propias de las narraciones literarias y proporcionará a los niños la familiarización con las variaciones de la perspectiva narrativa, la diversificación de estructuras o la distinción de personajes.

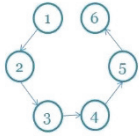
2.2. Estructuras de las narraciones

Las historias narradas por los niños de entre 2 y 5 años de edad muestran una gran complejidad en lo que se refiere a la organización o estructuración de los relatos. Una complejidad que se hace evidente a través de los elementos que intervienen en una historia, aumentando de número y volviéndose más complejos con la edad. Las estructuras narrativas que son capaces de controlar los niños a estas edades fueron identificadas por Arthur Applebee en su libro *The Child's Concept of Story* (1978), a través de seis formas básicas que pueden relacionarse con los estadios de desarrollo propuestos por Vygotski (1981), mostrando un mismo orden en el desarrollo general.

Tabla 1. Estructuras narrativas infantiles

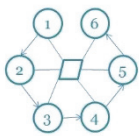
A. APILAMIENTO (HEAPS)	
	<p>Forma característica a los 2 años de edad. El niño nombra y describe a través de una enumeración de acciones sin presentar un tema central en la narración. Su organización es prácticamente perceptiva e inmediata, con escasos vínculos entre una frase y otra. Podemos observar la enumeración de una lista de libre asociación entre distintos personajes, pero que puede ir tomando forma narrativa, con la inserción de un título. Para Vygotski, esta es la etapa de extensión difusa ("montones"), donde el significado del signo no se relaciona con los objetos vinculados a la percepción del niño.</p>
B. NÚCLEO COMPARTIDO (SEQUENCES)	
	<p>Se correspondería con la segunda fase de desarrollo del concepto, que Vygotski llamó "de pensamiento en complejos". El niño, entre los 2 y los 4 años de edad, describe los sucesos alrededor de un tema, personaje o entorno. Los niños de estas edades utilizan secuencias en las que los eventos son encadenados de forma superficial y arbitraria en el tiempo; no existe una relación causal o temporal entre ellos –no hay trama–. Los eventos se encuentran unidos entre sí sobre la base de una característica compartida con el núcleo de la historia, que puede desencadenar en una mayor historia, aunque su estructura sigue siendo demasiado débil para amplificar el núcleo en nuevas direcciones.</p>
C. NÚCLEO FOCALIZADO (PRIMITIVE NARRATIVES)	
	<p>La narración dispone de un núcleo central definido, de gran importancia para el niño. Hacia los 3-4 años de edad, los niños utilizan este modo organizativo para narrar sus historias, en el que suelen presentar cierta estructura narrativa con inicio, desarrollo y final de la historia, aunque no muy elaborados. Se correspondería con la fase que Vygotski llama "colecciones", en la que la estructura no se basa en la similitud, sino en la complementariedad. Los niños van asimilando las historias que les son narradas como una colección de eventos complementarios que se organizan alrededor de un núcleo central.</p>

D. EPISODIOS CAMBIANTES (UNFOCUSED CHAINS)



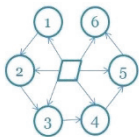
El siguiente tipo de complejo descrito por Vygotski es el complejo en cadena, en el que cada elemento comparte un atributo claro con el siguiente, pero dicho atributo cambia constantemente, resultando una cadena en la que su principio tiene muy poca relación con el final. Entre los 4 y 5 años, se observa un encadenamiento de secuencias sin un núcleo definido, que impide una narración estructurada en la que las diversas partes puedan verse relacionadas entre sí. Aunque se muestra un relato más complejo, con estructura narrativa definida (inicio, desarrollo y final), los episodios narrados nos llevan directamente de uno a otro, pero los atributos que los vinculan cambian constantemente –personajes que entran y salen de la historia, cambios de acción repentinos, etc.–, mostrando una clara falta de definición en el ajuste de la historia que, en el conjunto, pierde su sentido y dirección.

E. CADENA FOCALIZADA (FOCUSED CHAINS)



Alrededor de los 5 años, se observan procesos de encadenamiento centrados en torno a unos atributos concretos que van integrándose dentro de la narración, en torno a un núcleo focalizado. El centro de la narración es un personaje protagonista, al que le van sucediendo una serie de acontecimientos que se encuentran ligados los unos con los otros, produciendo una narración centrada en cadena. Así, observamos una organización pseudoconceptual, relacionada con las argumentaciones que Vygotski hizo sobre el uso que hacen los niños de los pseudoconceptos antes de que surjan los conceptos verdaderos.

F. NARRACIÓN COMPLETA (NARRATIVES)



Alrededor de los 5 y 6 años, los niños ya son capaces de producir narraciones con todas sus condiciones (tema central, personajes y trama). Incluyen enlaces basados en atributos complementarios, que permiten que el centro en torno al que se construye la historia y las secuencias de las acciones se desarrollen de forma lógica y ordenadas temporalmente, presentando un final como resolución al problema planteado en el inicio de la historia. Esta estructura narrativa se correspondería con la etapa que Vygotski denomina como “conceptos verdaderos”, en la que las historias empiezan a tener una temática moral.

(Applebee, 1978: 57-66)

2.3. Imaginación y creatividad infantil como capacidades intelectuales

Actualmente, la creatividad se ha convertido en un aspecto muy relevante en distintos ámbitos de la sociedad, aunque muchas escuelas sigan centradas en el desarrollo del pensamiento lógico, analítico y racional; en detrimento del desarrollo del pensamiento intuitivo, imaginativo, creativo o soñador (Artola y Barra-ca, 1997). La importancia de medir, evaluar y educar la creatividad es uno de los grandes retos educativos. A partir de los estudios de Guilford, fueron muchos los

autores que empezaron a interesarse por la creatividad, entre ellos: en los años sesenta, Getzels y Jackson, quienes valoraron la creatividad y la inteligencia como dos constructos independientes, y Wallack y Kogan, cuyo objetivo era evaluar la capacidad del alumno para la producción de respuestas originales. Siguiendo la misma línea que Guilford, hacia 1974 Torrance diseñó su test de pensamiento creativo TTCT –*The Torrance Tests of Creative Thinking*–, que permitió la obtención de datos cualitativos y cuantitativos referidos a la originalidad, la flexibilidad, la fluidez y la elaboración (Prieto *et al.*, 2003).

Así pues, hacemos referencia a la imaginación y la creatividad en tanto que capacidades intelectuales; considerándolas como habilidades que posee el ser humano para utilizar de forma nueva y sorprendente la información almacenada en la memoria. El fomento de esta capacidad es crucial para el desarrollo general y para la madurez del niño que, desde sus primeros años de vida, muestra procesos creadores reflejados en sus juegos, recordando experiencias vividas y reelaborándolas de forma creativa para construir nuevas realidades acordes a sus necesidades (Vygotski, 1990).

2.4. Fantasía: instrumento para conocer la realidad

Según Egan (1991), la fantasía constituye el punto de partida hacia la comprensión; no se opone al racionalismo, sino que proporciona racionalidad, vitalidad y energía. En la primera infancia, lo afectivo y lo imaginativo forman parte del pensamiento racional. A través de los conceptos morales y afectivos es como los niños captan el mundo, dando sentido a la experiencia. En este sentido, Applebee (1978) nos habla sobre un largo camino que debe ser recorrido por el niño para empezar a cuestionarse la veracidad de las historias, a preguntarse si el mundo de los cuentos es simplemente una historia o es real. Según él, y de acuerdo con Chukovsky (1971), la progresión hacia la separación entre realidad y ficción se produce a través de los disparates, el sinsentido y lo absurdo. Mientras las historias son vistas como verdaderas, se presentan ante los niños como un mundo que deben asimilar; solamente después de que la historia se ha convertido en ficción, se inicia un viaje hacia la exploración del mundo tal y como podría ser, planteando más alternativas que certezas (Applebee, *ibíd.*).

Chukovsky (1971, *ibíd.*) esclareció la forma en que el sinsentido y lo absurdo afianzan en los niños el conocimiento de lo que es real. Para ser capaces de jugar con lo absurdo y el sinsentido, el niño debe tener conocimiento sobre el orden real de las cosas. Este tipo de juegos de inversión y representaciones literarias del mundo al revés –como veremos más tarde en algunos de los cuentos contados por los niños; por ejemplo, calamares y osos que comen kiwis, princesas que matan con

su espada, arañas que son capaces de comerse cebras, monstruos que son apaleados por los niños, etc.— son considerados por los niños como una tontería y, aunque no crean en su autenticidad —por la necesidad de introducir sentido en su pequeño mundo ordenado—, se sienten atraídos por este mundo, en el que la incongruencia les provoca una gran fuente de diversión. También el humor y la transgresión provocan una gran actividad emocional y mental que, aunque creamos que es aparentemente insignificante, se convierten en una gran conquista para sus mentes. La falsa realidad, la perversión de la verdad a través de la estupidez y la inversión de la relación normal de las cosas, al mismo tiempo que resultan gratificantes y divierten, proporcionan claridad y ordenan el mundo. Cuanto más consciente es el niño de la relación correcta de las cosas, más motivado está para violar las reglas del juego y para darle un efecto cómico, experimentando voluntariamente con el autoengaño. A través de estos juegos mentales, el niño adquiere el dominio de sus conceptos del mundo que le rodea, culminando con éxito una determinada serie de esfuerzos mentales.

De forma paralela, en *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Bettelheim (1977) argumenta la importancia de la fantasía como un poderoso instrumento para conocer la realidad. Los cuentos de hadas avanzan de un modo similar a la experimentación del niño sobre el mundo, siguen el mismo proceso que la mente infantil y aportan la comprensión de lo ocurrido en el yo consciente del niño, enfrentándole con los conflictos humanos básicos. Los cuentos ofrecen a los niños nuevas dimensiones imaginativas a través de la fantasía, que les ayudan a estructurar y canalizar sus vidas, a la par que divierten y enriquecen su existencia.

Para Held (1981), la fantasía no estaría relacionada con un aspecto inimaginable, aunque sí con elementos irreales, entendiendo como irreal, por ejemplo, el poder de volar, animales que tienen conciencia y son capaces de hablar, la posibilidad de viajar en el tiempo, etc., todo ello reflejado en los cuentos. Así pues, siguiendo a esta misma autora, lo fantástico es originario del mundo subjetivo particular de cada sujeto y hace patente los deseos de cada uno. En su contra, lo real es la descripción de la existencia de lo que todo el mundo es capaz de visualizar con sus propios ojos, de lo tangible: “[...] la esencia de lo fantástico reside, en todo caso, en un cierto clima en el que, sutilmente, sueño y realidad se interpenetran hasta el punto de que toda línea de demarcación desaparece” (Held, *ibid.*: 19). Es decir, los niños se encuentran continuamente inmersos en un mundo en el que realidad y ficción se unen, a través de la palabra y el pensamiento, para descubrir y tomar conciencia del mundo que les rodea.

2.5. Narración oral y cuentos en el desarrollo integral de los niños

En los primeros años escolares –y así lo viene reconociendo el currículum de la etapa de Educación Infantil– es de gran importancia el dominio de la oralidad, constituyendo una herramienta que proporciona coherencia, conexión y continuidad entre hechos y contenidos, a partir de la cual se elabora el significado y se da sentido a las experiencias y sucesos. La narración oral es un elemento constitutivo de la educación, y muchas voces reclaman desde hace décadas un mayor énfasis en su configuración, estimulando y desarrollando las habilidades narrativas que proporcionen las claves a los niños para adquirir capacidades intelectuales, afectivas, morales y creativas, que les ayuden a encontrar sentido al mundo que les rodea y a sus propias vidas.

La riqueza de la trama de los cuentos y su esquema narrativo se plantean como estímulos a la imaginación de los niños y como ofertas de modelos simbólicos de conducta que, al mismo tiempo que configuran para ellos los significados del mundo, potencian su fantasía. Según Vygotski (1990), finalmente, la literatura imprime una nueva dirección en el desarrollo de la imaginación creadora del niño. El pequeño profundiza y ensancha su vida emocional, que despierta por primera vez tras la escucha de cuentos, y le permite acceder al dominio del lenguaje para poder formular y transmitir sus pensamientos y sentimientos.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Basándonos en estos estudios, y partiendo de estas reflexiones que vinculan narración infantil, fantasía y creatividad, nos propusimos realizar un estudio que abordara la capacidad y la creatividad narrativa de los niños a los 3-4 años de edad, concretado en cómo contaban historias y cómo eran esas historias, para descubrir si dicha capacidad mejoraba o era influida en cualquiera de sus sentidos, tras la aplicación de una serie de pruebas. Éramos conscientes de que en nuestro país no se habían realizado estudios tan fundacionales como fue el de Applebee en el ámbito anglosajón, por lo que uno de los objetivos planteados era el de contrastar sus resultados con los registrados por nosotros. Otros objetivos fueron determinar los factores implicados en la invención, la narración y el entendimiento de historias; y analizar los factores que podían influir positivamente en la mejora de la creatividad narrativa –escucha de cuentos de diferente tipología e influencia de aspectos externos a las narraciones como mundo cotidiano, vivencias y experiencias personales, medios de comunicación, etc.–.

3.1. Población y muestra

Para el presente estudio se emplearon las tres aulas del primer curso de Educación Infantil de la escuela Jaume I de La Sénia (Tarragona). Para poder analizar los datos recogidos en su justa medida, se hizo una muestra no-probalística y se establecieron dos grupos que nos permitieron comparar los datos de las variables analizadas y ver si el grupo experimental había sufrido cambios respecto al grupo control:

- **Grupo experimental:** sobre el que se actuó aplicando la totalidad del experimento, formado por nueve niñas y nueve niños de entre 3 y 4 años de edad, coincidentes con un grupo clase. Nos encontramos con distintas nacionalidades dentro del grupo: un niño de Argelia y dos de Rumanía, el resto son de nacionalidad española. La mayoría provienen de familias con niveles socioeconómicos de clase media.
- **Grupo control:** a los que pedimos que hicieran las pruebas del pretest y el postest –como al resto–, pero sin aplicarles la intervención de las narraciones de las maestras. Formado por cinco niños pertenecientes a un grupo de clase (dos niñas y tres niños), y cinco a otro (dos niñas y tres niños). Se decidió que este grupo fuera menor para permitir así la factibilidad de la investigación. Tan solo uno de los niños es de distinta nacionalidad, sudamericano, y el resto son todos de nacionalidad española. La mayoría provienen de familias con niveles socioeconómicos de clase media.

Dada la ingente cantidad de datos recogidos, para proceder al análisis de dichos datos seleccionamos una submuestra relevante de cada uno de los grupos. Esta selección no fue tarea fácil puesto que todos los cuentos mostraron datos interesantes; por lo que nos basamos en una elección de relatos que nos ofrecieran resultados significativos. Para proceder a dicha selección se tuvieron en cuenta los sujetos que mostraron un cambio sustancial en la habilidad narrativa. Así pues, mostraremos, en el apartado de resultados y discusión, el análisis de siete niños del grupo experimental y de cuatro del grupo control para las pruebas individuales; y los resultados de las pruebas colectivas, de las que también hicimos una selección de un cuento por cada una de las pruebas, en los casos donde se había creado más de una historia.

3.2. Experimentación en el aula

Durante los meses de marzo y abril de 2013, se llevaron a cabo en el aula distintas pruebas encaminadas a la consecución de los objetivos y a la validación de nuestras hipótesis. Se mantuvo el experimento bajo control para garantizar que los

resultados fueran consecuencia de las variaciones de las variables controladas. Este proceso se estructuró a través de tres fases:

- **Pretest:** narración de cuentos por parte de los alumnos durante dos semanas, aproximadamente. Para esta primera fase se establecieron cuatro pruebas que nos permitieron obtener informaciones diferentes sobre la creatividad narrativa de los niños:
 - “Cuéntame un cuento” (basado en Pitcher y Prelinger, 1963): se pidió individualmente a cada uno de los niños que nos contaran un cuento de forma no dirigida y abierta.
 - *La Ola* de Suzy Lee (ed. Barbara Fiore): mostramos el álbum ilustrado mudo a los niños, y ellos nos contaron el cuento a partir de la lectura de sus imágenes.
 - La caja de objetos (adaptación de “Un cesto lleno de iconos”, de Juan José Lage, 2008): se preparó una caja y se introdujeron distintos objetos que no fueran demasiado representativos de un cuento concreto (un globo, dos muñecos de lana, un bote de champú, un payaso, un muñeco articulado de madera para dibujo, un despertador, un casco romano, una espada, un sombrero de bruja, y una vaca, un zorro y una cabra de peluche). Un niño introducía la mano, sacaba un objeto, y entre todos inventaban un cuento que debía tener relación con ese objeto.
 - Cuento en la pizarra: creación colectiva de un cuento. Hicimos un dibujo inicial en la pizarra, sugerido por los niños, y después ellos inventaron una historia, que la maestra iba ilustrando.
- **Experimento:** narración de cuentos –un cuento por día, durante una semana–, por parte de las profesoras, y posteriores dinámicas grupales. Estos fueron los cuentos escogidos:
 - *Marcianos en calzoncillos*. Claire Freedman (ed. Brúixola).
 - *Donde viven los monstruos*. Maurice Sendak (ed. Altea).
 - *El flautista de Hamelín*. Los Hermanos Grimm (ed. Combel).
 - *El lobo y los siete cabritos*. Los Hermanos Grimm (ed. Montena).
 - *Cenicienta*. Charles Perrault (ed. Montena).

Se intentó hacer una selección de cuentos en los que hubiera variedad en la tipología de personajes y temas, diferencias en la estructura narrativa y que ofrecieran calidad en sus ilustraciones. Así, por ejemplo, hay cuentos tradicionales y cuentos de autor contemporáneo: *Marcianos en calzoncillos* presentaba la particularidad de estar en verso; *Donde viven los monstruos* presentaba saltos espacio-temporales en la narración y numerosos elementos fantásticos; *El flautista de Hamelín*, en contraste, resulta más realista en la mayoría de sus aspectos; *El lobo y los siete cabritos*, fue elegido por su peculiar personificación de los animales, y en

Cenicienta encontramos un claro ejemplo de oposición entre la bondad y la maldad. Por otra parte, se decidió realizar esta fase del experimento sin mostrar las ilustraciones a los niños, para potenciar la fantasía e imaginación del niño, al ser este quien extrae el significado a través de las imágenes creadas en su mente, y de este modo poder efectuar con éxito las siguientes dinámicas grupales:

- Preguntas hechas a los niños, de forma colectiva, inmediatamente después de los cuentos narrados por las maestras. Se analizaron los siguientes ítems:
 - Grado de reconocimiento de elementos fantásticos/reales: personajes, ambientación y sucesos.
 - Grado de secuenciación, recuerdo y comprensión de la historia.
 - Grado de satisfacción con la escucha del cuento.
- Una hora después de haber escuchado el cuento, les pedimos a los niños que fueran ellos quienes nos narraran ese cuento, de forma colectiva.

A través de las dos pruebas anteriores obtuvimos dos fuentes para medir la influencia de la narración de las maestras y la reproducción de estos cuentos por parte de los niños, teniendo en cuenta: qué recuerdan de la historia y qué omisión hacen de partes significativas del cuento; las intervenciones que encajan con el cuento real y las que son totalmente inventadas por los niños; y comparar las intervenciones realizadas entre chicos y chicas.

- **Postest:** narración de cuentos por parte de los alumnos. Volvimos a pedir a los niños que nos contaran cuentos, siguiendo la misma metodología que en el pretest, utilizando los mismos recursos y materiales. En esta fase añadimos otra prueba –sugerida tras observar un aumento del interés de los niños por los cuentos y por el acto de narrarlos a sus compañeros–: la semana siguiente a la narración de cuentos por parte de las maestras, ambos grupos –experimental y control– narraron los cuentos que se les habían contado solo a los del experimental, a partir de la lectura colectiva de las imágenes. Realizamos una lectura diaria durante una semana. Esta prueba nos permitió extraer información con relación a cómo el conocer una historia determina la interpretación de las ilustraciones, y cómo se equilibran el peso de la ilustración y el recuerdo del texto a la hora de narrar.

Al inicio de cada una de las pruebas, se explicó a los niños el funcionamiento de las mismas y unas mínimas normas a seguir para realizar la prueba con éxito. Se intentó intervenir de la forma menos injerente posible a través de preguntas muy generalistas: ¿Y después?, ¿Y entonces?, ¿Qué ocurrió?, ¿Qué pudo pasar?, ¿Y qué más?, ¿Ya?, ¿Acaba así?, ¿Cómo termina?, etc. Se intervino cuando hizo falta, con entonaciones atractivas y con refuerzos positivos para animar a los niños a contar,

intentando influir lo mínimo posible en el experimento para garantizar unos resultados fiables.

3.3. Recogida y registro

– Operacionalización de conceptos

Fue necesario operativizar los conceptos manejados en el experimento –habilidad narrativa y creatividad narrativa, fundamentalmente– con el fin de concretar los indicadores internos de los cuentos de estas variables que se pretendían analizar posteriormente:

- Fórmulas de inicio y final. Analizamos las fórmulas que utilizaron los niños para empezar y terminar sus narraciones, cuáles fueron las más utilizadas y si estas venían influenciadas por aspectos externos a las narraciones.
- Estructuras de las narraciones. Se analizaron los modos de organización de los relatos, el uso de conectores discursivos, la secuenciación de las historias, la cohesión entre las distintas intervenciones, el establecimiento o no de un núcleo en la narración, los cambios en la acción de la historia y el encadenamiento de los sucesos, o cadena de eventos en un relato.
- Estilos de narración. Se constató la habilidad para saber cómo empezar un cuento y decidir cuándo se había terminado.
- Elementos fantásticos/reales de los cuentos: tipos de personajes, ambientación y sucesos. Se trató de descubrir qué influía para que los niños eligieran un personaje o una temática concreta y si se observaba una distinción entre fantasía y realidad.

– Indicadores

Teniendo en cuenta las variables para analizar descritas anteriormente, elaboramos los elementos que nos permitieron medir el comportamiento de las variables. Tras hacer una selección de los cuentos contados por los niños, codificamos las historias para ver de una forma más clara las estructuras de las narraciones y poderlas clasificar según las estructuras planteadas por Applebee (1978). Del mismo modo, las codificaciones nos sirvieron para identificar de una forma más rápida los conectores discursivos utilizados y cuáles eran las fórmulas narrativas más habituales en los cuentos contados por los niños.

Los indicadores elaborados determinaron, por un lado, la capacidad de los niños para estructurar los relatos conforme a los modelos narrativos convenidos tradicionalmente –habilidad narrativa–, y, por el otro, la capacidad

de los niños de divergir de estos patrones con fines expresivos e imaginativos –creatividad narrativa–.

– **Técnicas de recogida de datos**

Para recoger los datos de los niños se elaboró una entrevista individual con cada uno de ellos, realizada al inicio del experimento, con doce preguntas buscaban recoger información acerca de la vida real de los niños, permitiéndonos conocer más a fondo su entorno familiar, sus gustos, sus experiencias diarias con los medios de comunicación y sus vivencias y experiencias personales. Con todo ello pretendimos analizar y valorar la influencia positiva que estos factores externos producen en la habilidad narrativa de los niños y que motivan algunas de sus creaciones.

La totalidad de las pruebas realizadas se registraron a través de grabaciones audiovisuales, obteniendo un total de veintidós horas de registro. Una vez recogidas todas las grabaciones, nos dispusimos a la transcripción y traducción de todas las historias contadas por los niños –la mayoría de los niños utilizaba la lengua catalana–. Y más tarde, comparamos los datos de las variables analizadas para ver si el grupo experimental había sufrido cambios respecto al grupo control, a través de una comparación pretest con postest y del análisis de las diferencias significativas, comprobando los posibles indicios de la influencia del tipo de historias, contadas por las maestras durante ese periodo de tiempo, en la creación narrativa de los niños. Esta técnica de recogida de datos, junto con la observación –participante y no participante– fue de gran ayuda, e instrumento principal, para la extracción de información y para un posterior análisis detallado de cada uno de los cuentos contados.

4. RESULTADO Y DISCUSIÓN

4.1. Asimilación de las historias que escuchan los niños: fidelidad y recuerdo

– **Renarración de los cuentos por parte de los niños del grupo experimental**

A partir de los datos recogidos pudimos comprobar que, a los 3 años, los niños no disponen de un amplio recuerdo narrativo. En las renarraciones, hechas por parte de los niños una hora después de haber escuchado el cuento, comprobamos que solamente un 38,55% de las intervenciones realizadas por todos los niños encajaban con el cuento real, y un 61,45% de

sus intervenciones fueron totalmente inventadas. Su recuerdo parecía ser más bien una acción creativa y, aunque recordaban algunos detalles, no eran capaces de incluirlos en un hilo argumental. Omitían, en muchas ocasiones, partes muy significativas de cada uno de los cuentos; por ejemplo, en *El lobo y los siete cabritos*, recordaban con más claridad la estructura del cuento, e incluso alguno de los niños reconocía el final del cuento, pero omitieron algunas secuencias, como las estratagemas del lobo, con su estructura tripartita, y el regreso de la madre, como partes significativas. La participación en la prueba fue equilibrada entre ambos sexos, sin mostrar diferencias significativas. Lo que sí que resultó sorprendente fue la diferencia entre el total de número de intervenciones hechas por parte de los chicos (75,30%), y las hechas por parte de las chicas (24,70%). Muchos de los niños se encontraban más cómodos en las pruebas colectivas, interviniendo de forma muy activa en la mayoría de los casos. Como más tarde veremos, las niñas se encontraron más desinhibidas en las pruebas individuales, participando mucho más de la experiencia que en las colectivas.

– **Lectura de imágenes**

El porcentaje de participación –número de niños que intervinieron frente a los que no– entre ambos grupos (tabla 2), al igual que en el caso anterior, no mostró diferencias significativas. Sí es de nuevo significativa la diferencia del número total de intervenciones entre ambos sexos: en el grupo experimental, un 62,54% de intervenciones por parte de los niños frente a un 37,46% por parte de las niñas; en el grupo control, también fueron los niños quienes más intervenciones realizaron, un 70,73%, frente a un 29,27% por parte de las niñas.

Tabla 2. Datos de asimilación de las historias

	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	Niños %	Niñas %	Niños %	Niñas %
Participación	48,44	51,56	54,76	45,24
Total de intervenciones	62,54	37,46	70,73	29,27
Intervenciones que encajan en el cuento real	65,62	61,74	53,91	44,90
Intervenciones inventadas	34,38	38,26	46,09	55,10

Observamos cómo el conocer la historia determinó la interpretación de las ilustraciones en el grupo experimental, como era de esperar: más de un 60% de

las intervenciones, tanto de los niños como de las niñas, coinciden con el cuento real; las intervenciones inventadas no llegan al 40 %, por lo que podemos llegar a la conclusión de que la escucha, por parte de los niños, de los cuentos narrados por las maestras la semana anterior a esta prueba influyó en los resultados de la misma, revelándose cierto peso del recuerdo del texto a la hora de interpretar el contenido de las ilustraciones. Por otra parte, si comparamos estos resultados con los obtenidos con el grupo control, vemos cómo en este grupo el hecho de no conocer las historias, ni haberlas escuchado anteriormente, llevó a la obtención de unos resultados similares entre las intervenciones que encajan en el cuento real y las que son inventadas por los niños, sin observar una diferencia significativa entre ambos sexos.

4.2. Estilos de narración

Se pudo constatar la habilidad para saber cómo empezar un cuento y decidir cuándo se había terminado, por parte de los niños; observando un aumento significativo en ambos grupos (figura 2). En un principio, no tenían claro cuándo empezar con el cuento ni cuándo terminarlo, observando un 25 % en las narraciones del grupo experimental, y un 30 % en el grupo control, referencias explícitas al inicio y el fin del relato. Muchos de los niños terminaban el cuento tras preguntarles por ello; de no haber sido así, parecía que algunos podían estar durante horas y horas contando. En el postest, observamos un aumento sobre la adquisición de dicha habilidad en ambos grupos; algo más acentuada en el grupo experimental. Se podría deducir que hubo cierta influencia de la parte central del experimento en este grupo, aunque no tuvo el efecto deseado, siendo poco significativa como para incidir de forma clara hacia la mejora de habilidades narrativas y estructuras lingüísticas. Así pues, la influencia que se percibe podría deberse a la ventaja observada en el postest, influenciada por el entrenamiento que supuso el pretest para los niños.

4.3. Creatividad narrativa en niños de 3 años

Según Piaget (1973), existe un pensamiento animista con el que el niño personifica objetos y les dota de conciencia a través de la actividad, del movimiento. Este autor afirma que, en esta etapa, el animismo y la magia se encuentran en una estrecha relación, entendiendo el concepto de magia, no como una acción verdadera, sino como un elemento fantástico que dota de una fuerza exterior al personaje inventado por el niño. Mostramos ahora un ejemplo extraído de uno de los relatos obtenidos, en el que observamos cómo el niño le atribuye a la espada conciencia y vida propia: “[...] La espada pegaba y pegaba patadas y puñetazos [...]” (Gu ♂, 4 años, 1 mes. Postest “Cuéntame un cuento”).

Tabla 3. Número de intervenciones imaginativas individuales

GRUPO EXPERIMENTAL					GRUPO CONTROL				
"Cuéntame un cuento"		<i>La Ola</i>			"Cuéntame un cuento"		<i>La Ola</i>		
	Pretest	Postest	Pretest	Postest		Pretest	Postest	Pretest	Postest
Ad ♂	1	3	8	13	Ad ♀	3	0	6	5
Cl ♀	2	2	5	4	Ai ♀	1	0	10	5
El ♀	0	8	5	6	Fe ♂	0	1	5	6
Gu ♂	0	5	8	5	Go ♂	0	3	3	2
Me ♀	20	11	0	0					
Ra ♂	28	4	23	25					
Ya ♀	1	1	18	13					

Observando los resultados de la tabla 3, podemos afirmar que, de acuerdo a las aportaciones de Gardner (1977), es en las primeras etapas de desarrollo donde la imaginación tiene un papel importante y, aunque algunos de los niños objeto de estudio no realizaron una gran cantidad de intervenciones imaginativas, tal y como afirma este autor, en un primer momento el juego imaginativo se corresponde con la imitación de acciones simples de lo que ellos conocen, y es a partir de los 3 y los 4 años cuando la imaginación sufre un cambio revelador y desarrollan la imaginación literaria. Por lo que podemos considerar que algunos de los niños objeto de estudio se encontraban en periodo de transición entre la imaginación lúdica y la imaginaria; sin ser conscientes del uso que podían darle a las palabras para representar sus pensamientos imaginarios, secuenciando sus narraciones y dándoles sentido. El simple hecho de crear un cuento, ya lo podemos considerar como una acción imaginativa, aunque sus intervenciones no sean del todo sorprendentes o no muestren un grado de imaginación muy alto. Aun así, muchos fueron los niños que participaron con una gran inventiva, producto del placer que les proporcionó el juego lingüístico presente en la creación de cuentos. Por otra parte, no observamos que se produjera un cambio llamativo entre pretest y postest, siendo poco significativo el aumento de número de intervenciones imaginativas, y menos aún si comparamos los resultados de ambos grupos. Mostramos a continuación algunos ejemplos:

[...] y un monstruo se comió a los otros ratoncitos. Y vino otro monstruo que no comía ratones. Que llegaría otro monstruo que era amigo del otro mons-

truo. Y después los monstruos dijeron que no entraran a la casa de los caballos [...]. (Me ♀, 3 años, 5 meses. Pretest, “Cuéntame un cuento”).
 [...] Y por aquí la mar estaría como de, vería el sol. Pero no tiene ojos, y ni boca y ni nariz. (Ya ♀, 3 años, 8 meses. Pretest, *La Ola*).
 [...] que el agua va hacia el cielo y había un hombre de magia e hizo que el agua desapareciera. (Go ♂, 3 años, 11 meses. Postest, *La Ola*).

Al analizar los resultados de la creatividad narrativa infantil, no nos podemos olvidar de valorar cómo se reflejó en algunos casos el uso de la imaginación y la fantasía como punto de partida hacia la comprensión. Hemos hecho referencia, en apartados anteriores, a Chukovsky (1971) para hablar sobre el sinsentido y lo absurdo como medio para afianzar en los niños el conocimiento de lo que es real, y cómo los niños se sienten atraídos por estas representaciones del mundo al revés, provocando en ellos una gran fuente de diversión. Con el ejemplo que mostramos a continuación podemos ver reflejado lo dicho por este autor:

[...] Que salió un gusano y se comió a la araña. Que salió una cebrá y se fue con el gusano. Y salió un calamar y encontró un oso y se fue con el oso y se comió con el calamar un kiwi [...]. (El ♀, 3 años, 5 meses. Postest, “Cuéntame un cuento”).

Siguiendo las aportaciones hechas por Piaget (1973, y observando algunos de los relatos obtenidos en esta investigación, podemos afirmar que fantasía y realidad se mezclan en la mente del niño de 3 años, que se encuentra inmerso en un mundo en el que realidad y ficción se unen para, más tarde, poder tomar conciencia del mundo que les rodea. Este sería un ejemplo en el que el niño nos contaba una serie de cosas que se metía Rayo McQueen en el maletero, y llegó un momento en el que mostró una clara confusión entre realidad y ficción, haciéndole pensar que podía llevar una conversación con este personaje: “[...] Otro día le preguntaré si su maletero es de animales [...]” (Ra ♂, 3 años, 7 meses. Pretest “Cuéntame un cuento”).

4.4. Estructuras de las narraciones infantiles: reconocimiento y grado de complejidad

Para abordar este apartado analizamos los resultados obtenidos, describiendo el uso de fórmulas narrativas y conectores discursivos más comunes en las narraciones infantiles, e identificando los elementos de cohesión, adición, continuación y contradicción que estructuran los relatos y los dotan de complejidad. Con todo

ello hicimos una comparación del pretest con el postest para comprobar si hubo cambios significativos tras la aplicación del experimento.

– **Fórmulas narrativas**

Con los resultados extraídos de las narraciones analizadas en el presente estudio, elaboramos una figura que reflejara las fórmulas de inicio, y otra donde se reflejaran las fórmulas de final que identificamos. Tuvimos en cuenta que, para muchos de los niños, una fórmula de inicio podía ser un simple “había” o un “que”, y consideraban como fórmulas de final el decir “ya está”. También contabilizamos cada fórmula que identificamos en cada una de las intervenciones de los cuentos grupales, puesto que algunos niños, cuando realizaban su primera intervención, iban añadiendo lo que para ellos era una fórmula de inicio. Así mismo, hubo momentos en los que algunos niños ya daban el cuento por finalizado, y otros continuaban con él, añadiendo más tarde otra fórmula de cierre. Con todo ello hicimos una comparación entre pretest y postest para comprobar la influencia que tuvo el experimento en la aparición de dichas fórmulas en las pruebas posteriores.

A través de los resultados obtenidos, pudimos observar un aumento en el uso de fórmulas de inicio. La influencia de las pruebas realizadas hizo su efecto en la fórmula “hi havia”, aumentando de 6 en el pretest, a 22 en el postest (figura 3). Muchas de las fórmulas que utilizaban los niños para iniciar sus relatos en el pretest fueron sustituidas por otras, más convencionales en las narraciones tradicionales. Si comparamos los datos obtenidos en ambos grupos, observamos cómo en el grupo control no hubo diferencias significativas entre pretest y postest.

En lo que se refiere a las fórmulas de final (figuras 5 y 6), en el pretest, muy pocos fueron los niños que las utilizaron, y mostraban dificultades en el estilo de narración al no saber cuándo terminar con sus relatos. En el postest aumentó el número de niños del grupo experimental que insertaron en sus narraciones una fórmula de final, por lo que encontramos más variedad; la más utilizada fue: “i ja s’ha acabat”, dicha en veinte ocasiones. En el grupo control, no se observa un aumento significativo en el uso de fórmulas de final, por lo que podemos llegar a la conclusión que los cuentos contados solamente al grupo experimental tuvieron un efecto positivo influyendo en el estilo narrativo de los niños de este grupo.

– **Conectores discursivos**

Teniendo en cuenta que las expresiones verbales se desarrollan en forma gradual, mostramos a continuación (figura 7) los conectores discursivos que encontramos en las narraciones extraídas de la prueba “Cuéntame un

cuento”, especificando cuáles fueron los más utilizados y característicos en el habla de los niños a estas edades. Estas mediciones tienen efectos claros sobre las estructuras de las narraciones que inventan.

– **Estructuras de las narraciones infantiles: Applebee**

Las historias narradas por los niños de entre 3 y 4 años de edad muestran una gran complejidad en lo que se refiere a la organización o estructuración de los relatos. Tal y como hemos comentado en los antecedentes generales, dicha complejidad se hace evidente a través de los elementos que intervienen en una historia. Vamos ahora a analizar los resultados de dichos elementos, teniendo en cuenta los indicadores vinculantes a las estructuras de Applebee (1978), para entender cómo los niños organizan esta complejidad en las historias que cuentan y para clasificarlos de acuerdo a dichas estructuras. Todos los ejemplos se refieren a la prueba “Cuéntame un cuento”:

Tabla 4. Estructuras narrativas infantiles identificadas en las narraciones analizadas

Estructuras	N.º narrac. (n = 22)	Ejemplos
A. Apilamiento (Heaps)	6	<i>El de Rayo McQueen.</i> Lo traje aquí al cole otra vez. Veo números y también de color rojo. Iba una vez Rayo McQueen con su amiga mirando toda la basura y Rayo tenía una gota de pintura allí a la luz. Subió a una escalera grande y se cayó. Y también encontró un número de estos de aquí. Matarlo. Y un bombero lo salvó. [...] Yo tengo un caballo de Troya. Y también tengo en Fredes un osito. Y también en mi casa tengo el último perro y era de peluche. Y yo dormí el otro día con mi cuento de Rayo. Y también he visto un osito de peluche. Y también estos números. Y también una manzana. Y también una araña. [...] (Ra ♂, 3 años, 7 meses).

Podemos ver cómo el niño nombra y describe a través de una lista enumerativa de libre asociación de acciones y personajes sin presentar un tema central en la narración.

B. Núcleo compartido (Sequences)	8	<i>El del pulpo.</i> El pulpo coge un caramelo. Cuando le trae al pulpo, y el pulpo se va con otros amigos, y el pulpo se va con un gato y con un gusanito. Después había una piscina que se quiere bañar, y, y después, después hace ¡ay! me he olvidado del número. Y después viene una letra grande y la empuja y se cae encima. Es cortito. (Cl ♀, 3 años, 11 meses).
---	---	---

Describe los sucesos alrededor de un personaje, el pulpo. No observamos una relación causal o temporal entre los eventos, no hay trama, se encuentran unidos sobre la base del núcleo de la historia.

C. Núcleo focalizado <i>(Primitive</i> <i>Narratives)</i>	5	<i>El cuento del fantasma.</i> El fantasma, el fantasma vio a un niño y le cogió y le tiró a su casa. Él cogió una cosa bien larga y le tiró a la cola del fantasma y ya se pudo ir a su casa, esto hizo. Y el fantasma cogió una flor, le tiró a la canasta y ¡guay! Pero vio una portería y un xilófono y lo tocó con mucho ruido, con unas olas que pasaban por el mar. Y después vinieron todos los animales y le dieron una mariposa más sucia que una basura, pero el fantasma le tiró al oso y se lo comió. "Conte acabat, conte acabat". (Fe ♂, 3 años, 10 meses).
--	---	--

La narración dispone de un núcleo central definido, el fantasma, de gran importancia para el niño. Se observa cierta estructura narrativa con inicio, desarrollo y final de la historia, aunque no muy elaborados.

D. Episodios cambiantes <i>(Unfocused</i> <i>Chains)</i>	3	Una vez había un caballo naranja y se fue corriendo porque tenía miedo y tenía miedo de un caballo negro y se va corriendo muy deprisa pero aquel caballo naranja era un valiente y podía matar monstruos. Que se encontró una hormiga naranja. Y que se encontró otro caballo que era blanco y negro. Que vio una hormiga que no era de color naranja era de color marrón. Y después se comió a la hormiga. Y que se encontró a todos los animalitos y se encontró a un caballo blanco y negro pero tenía la cola de color blanco y negro y tenía al caballo de color naranja. Y tenía las patas color marrón. Y tenía un montón de colores aquel caballo. Que se encontraba a un tigre. Que el tigre se comió un caballo blanco y negro. Que encontró a su hijito [se refiere al tigre]. Que no encontró a nadie. Su mamá estaba comprando y lloraba. Lloraba porque la mamá se ha ido. Y después vino un lobo naranja que se comió a una cebra y no comía cebras solo comía carne de cerdo. Que el caballo salió corriendo y se fue a casa pero sí que vino el lobo. Que abrió la puerta del caballo y le dijo al lobo que no entrara. Y los caballos dijeron que no entrara el lobo. Que se encontró a un gatito naranja, que se hicieron amigos. Que se encontró a un ratón naranja y el ratón le dijo que los ratones no entran a la casa de los caballos. Y que, que, que los ratones van, van, van y que van a la fiesta de los caballos y los caballos saltaban contentos y se caían y sí que entraban los ratones y hacían la fiesta de los caballos. Pero su mamá de los caballos no dejaba entrar a los caballos. Y la mamá de los caballos se enfadó. Que lloraron los ratones pero vinieron otros ratones y curaron a los otros ratones. Y un monstruo se comió a los otros ratoncitos. Y vino otro monstruo que no comía ratones. Que llegaría otro monstruo que era amigo del otro monstruo. Y después los monstruos dijeron que no entrarán a la casa de los caballos [a los ratones]. Ya se ha acabado el cuento. (Me ♀, 3 años, 5 meses).
---	---	--

Observamos un encadenamiento de secuencias sin un núcleo definido, que impide una narración estructurada en la que las diversas partes puedan verse relacionadas entre sí. Aunque se muestra un relato más complejo, con estructura narrativa definida (inicio, desarrollo y final), los episodios narrados nos llevan directamente de uno a otro, pero los atributos que los vinculan cambian constantemente, mostrando una clara falta de definición en el ajuste de la historia que, en el conjunto, pierde su sentido y dirección.

E. Cadena focalizada

(*Focused Chains*)

De las 22 narraciones analizadas no hemos identificado ninguna de estas dos estructuras.

F. Narración completa

(*Narratives*)

4.5. Influencias del entorno en las narraciones infantiles: personajes y temas

¿Qué influye en la elección de determinados personajes o temáticas concretas en la creación de cuentos por parte de los niños? Contrastando las informaciones obtenidas en las entrevistas iniciales a los niños con los cuentos por ellos creados a lo largo de las sucesivas pruebas, comprobamos que muchos niños crean sus personajes, o eligen el tema de sus narraciones, a partir de lo ya conocido a través de los cuentos o de sus dibujos animados favoritos; otros utilizan sus miedos y angustias para personificarlas en el cuento y, de este modo, hacerles frente; otros crean sus cuentos motivados por las imágenes que ven a su alrededor en ese preciso momento, etc. Muchos son los estímulos que reciben del exterior los niños y que influyen en esa elección. Mostramos en la figura 8 los porcentajes obtenidos de cada uno de los factores externos que influyeron y condicionaron personajes y temas creados por los niños en sus narraciones:

Si nos fijamos en las investigaciones hechas por Applebee (1978), encontramos unas claras expectativas adicionales sobre los personajes de la historia, sobre su comportamiento. Según este autor, gran parte de ellos se superponen al mundo cotidiano del niño. Con los resultados extraídos de las 52 narraciones analizadas en el presente estudio (pretest y postest de “Cuéntame un cuento”, *La Ola*, cuento en la pizarra y caja de objetos), comprobamos que la aparición del padre, la madre y demás familiares, así como objetos que forman parte del mundo real que el niño domina, se encuentran presentes en una proporción del 25,42 %, siendo esta una de las mayores influencias:

[...] Y después había la mamá y después estaba una nena y una mamá que se iban al parque. Que jugaron. Y después había un papá y un niño grande. Y también fueron al parque. Y le pegaba el nene grande a la chica. Pues porque

la mamá, como se ha hecho sangre, le pondrá una tiritita [...]. (Ya ♀, 3 años, 8 meses. Postest, “Cuéntame un cuento”).

Siguiendo con el análisis de los datos descritos en la figura 7, comprobamos cómo también sus vivencias y experiencias personales forman parte de la historia creada, en este caso un 23,73 % del total de las influencias en los relatos analizados. Mostramos a continuación uno de los cuentos registrados, en el que la niña en cuestión eligió el tema de su narración influida por una vivencia personal –la ida a la nieve– e introdujo el personaje del cocodrilo, motivado por sus miedos personales explicitados en la entrevista previa –solamente un 10,17% de las influencias externas a las narraciones se han podido relacionar con miedos y angustias personales– y le hace frente a través del cuento:

Nos tiramos por la nieve y nos lo pasamos muy bien, y nos revolcamos por la nieve. Y vino un cocodrilo y nos puso al coche. Y nos pilló las ruedas. Un hombre nos dio más ruedas. Y después vino otro cocodrilo y nos comió las ruedas del maletero. Y nosotros con una escoba lo matamos. Vino un ayudante y lo mató. Y lo puso en prisión, y ya no se escapaba. Los dos lo pusieron en prisión. Y después vino otro cocodrilo. Después el hombre lo acompañó a la prisión. Y después la nieve ya se congelaba. Y después ya estaba helada. (Ad ♀, 3 años, 11 meses. Pretest “Cuéntame un cuento”).

Otro de los factores externos que influyen en el desarrollo de la habilidad narrativa, y que condiciona algunas de las creaciones narrativas infantiles, es la influencia de los medios de comunicación. Su experiencia audiovisual hace que los personajes que inventan espontáneamente para sus cuentos no sean los prototípicos. Los resultados nos muestran que en un 12,71 % la influencia externa al relato consiste en la introducción de personajes motivados por algunos de los dibujos animados que visualizan los niños a diario a través del televisor:

Hoy también de Pepa Pig. Una vez que George estaba resfriado porque se bebió todo el zumo rápido y tenía hipo. Que como jugaba con Pepa, también le pasaba. Como Pepa le traía al papá, pues ella se lo bebió todo rápido y también tuvo hipo. Que George se rió. Y era de noche y se fueron todos, todos a dormir: papá, mamá, George y Pepa. Y ya se ha terminado. (Ai ♀, 3 años, 11 meses. Postest “Cuéntame un cuento”).

También, influenciados por las imágenes y las láminas ilustrativas que había colgadas en las paredes de la sala donde se realizaron las pruebas individuales, algunos de los niños se vieron motivados por dichas imágenes a la hora de inventar los personajes de su cuento. Podemos comprobarlo en un 13,56 % de los casos;

en el siguiente, se trataba de una jirafa –ilustrada en un abecedario que cubría parte de una de las paredes de la sala–:

Un pajarito que entraba volando, pero una jirafa tenía algo y le rompió las alas y se lo comió. Y vinieron todos los animales y le estiraron de la boca a la jirafa, se los comió también a todos los animales la jirafa. Y la jirafa ahora estaba tan llena que se iba a su casa. (Fe ♂, 3 años, 10 meses. Pretest “Cuéntame un cuento”).

Los niños hacen uso de sus gustos y preferencias personales –manifestadas de forma concreta en las entrevistas previas–, como fuente de inspiración, para crear sus narraciones. En un 14,41 % de los casos observamos dicho uso. Podemos ejemplificarlo en dos de las intervenciones hechas por una niña que, a la pregunta “¿qué es lo que más te gusta hacer?”, nos había contestado: “subir encima de una cebrilla blanca y negra” –un muñeco de peluche grande que tiene en su casa–:

Vino una cebrilla blanca y negra, mató al león y se marchó (El ♀, 3 años, 5 meses. Pretest Cuento pizarra).

El monstruo mató a la cebrilla y vinieron muchas cebrillas y mataron al monstruo (El ♀, 3 años, 5 meses. Postest Cuento pizarra).

4.6. Influencias de otras narraciones escuchadas en las creaciones narrativas infantiles

En este apartado, nos basamos en los resultados extraídos del análisis de los cuentos individuales producidos en la prueba “Cuéntame un cuento” (pre y post test) por siete niños del grupo experimental y cuatro del grupo control; y también analizamos los resultados de las dos pruebas colectivas, realizadas por la totalidad de niños en ambos grupos –un total de treinta cuentos–. En la figura 9 mostramos los porcentajes correspondientes al uso de elementos intertextuales, comparando el pretest con el postest y a un grupo con otro, para comprobar si hubo algún cambio significativo producto de la aplicación de las pruebas:

El niño que oye un cuento posee con anterioridad conocimientos intertextuales –es decir, conocimiento de otros cuentos, con sus motivos narrativos, tramas y personajes– que le ayudan a interpretar ese cuento. La cantidad, y la calidad, de experiencias precedentes son un poderoso instrumento que ayuda en la identificación consciente de códigos, lenguajes y voces que estructuran los relatos y que permiten su reflexión, a través del pensamiento crítico. La competencia intertextual expande las posibilidades del sujeto hacia la creación y la construcción discursiva (González, 2012). Es decir, cuando un niño nos cuenta un cuento, podemos observar cla-

ras referencias a otros cuentos –personajes, sucesos, estructura narrativa, etc.–, el niño juega con la información y las experiencias adquiridas con anterioridad para relacionar los contenidos de su narración con otras que ya conoce. A través de los resultados obtenidos, pudimos comprobar cómo el conocimiento de más cuentos, por parte de los niños del grupo experimental, supuso un aumento del 46,8% de elementos intertextuales en sus creaciones narrativas. Por el contrario, observamos cómo en el grupo control se obtuvieron los mismos resultados al comparar el pretest con el postest. En el siguiente ejemplo podemos deducir que pudo haber una influencia de la escucha del cuento *El lobo y los siete cabritos* en la creación narrativa por parte de la niña, confirmando así lo dicho hasta ahora:

[...] Y entonces la araña se comió a la cebra y la cebra estaba “morida”. Que la araña también se comía las piernas y las orejas, y también la cabeza y la cola y el culo. Que salía un caracol, que estaba vivo el caracol. Sí, y se encontró a la cebra pero le cortó la barriga a la araña y salió la cebra y ya estaba viva. Y salía una flor, pero y la cogió la cebra y se casó con el caracol. Salió esta flor de la barriga de la vaca [...]. (El ♀, 3 años, 5 meses. Postest “Cuéntame un cuento”).

Otra muestra representativa de lo dicho anteriormente podría ser la siguiente, donde también observamos la influencia que el mismo cuento, y el de *Los tres cerditos* –no contado en el experimento, pero conocido por la niña–, pudo tener en la creación narrativa de la niña en cuestión:

[...] Su mamá estaba comprando y lloraba. Lloraba porque la mamá se ha ido. Y después vino un lobo naranja que se comió a una cebra y no comía cebras solo comía carne de cerdo. Que el caballo salió corriendo y se fue a casa pero sí que vino el lobo. Que abrió la puerta del caballo y le dijo al lobo que no entrara. Y los caballos dijeron que no entrara el lobo [...]. (Me ♀, 3 años, 5 meses. Postest “Cuéntame un cuento”).

Así pues, coincidimos con González (2012) al afirmar que en las historias de los niños abundan referencias a los cuentos fantásticos, maravillosos o de hadas y, motivados por sus personajes –brujas, caballeros, dragones, etc.–, crean los protagonistas de sus propias narraciones. Estas relaciones son las que darán al niño mayor información para entender la realidad de una narración y darle significado.

5. Conclusiones

De acuerdo con el proceso de elaboración del presente estudio, se ha analizado la capacidad y la creatividad narrativa de los niños, concretada en cómo contaban historias y cómo eran esas historias, y saber si dicha capacidad mejoraba, o estaba influenciada en cualquiera de sus sentidos, tras la aplicación de una serie de pruebas que expusieron a los niños a diversos *inputs*.

Con todos los resultados obtenidos podemos afirmar que la capacidad creativa de los niños a estas edades se halla condicionada, en gran parte, por el *input* de experiencias recibidas por el entorno que les rodea, tanto el inmediato, como el ausente. Por otra parte, ha habido diferencias significativas que nos muestran indicios de la influencia del tipo de historias escuchadas por los niños en sus creaciones narrativas. Así mismo, se ha comprobado cómo los factores externos a las narraciones influyen en la mayoría de los relatos creados por los niños, condicionando la aparición de personajes y temas. Siguiendo esta línea, debemos valorar como aspecto cualitativo, el ambiente creativo que surgió espontáneamente en el aula tras la aplicación del experimento. Por otra parte, pudimos observar un aumento del interés de los niños por la literatura infantil, por la narración oral de cuentos y por la creación narrativa.

Para proporcionar factibilidad al presente estudio, tomamos la decisión de renunciar a muchos de los factores observados durante el análisis de los resultados –uso de tiempos verbales, expresiones y acciones narrativas, influencias del nivel socioeconómico, etc. –, con la intención de seguir investigando en un futuro para profundizar en todos los aspectos que aquí no han tenido cabida. Esto será posible gracias a la conservación de las veintidós horas de registro que hemos reunido. Así mismo, se podría ampliar el estudio con más pruebas que nos ofrecieran fuentes distintas a las obtenidas en esta investigación para medir las variables internas de las narraciones, reflejadas en el presente estudio, y las variables formales de las narraciones, que nos permitirían analizar más a fondo la influencia de la escuela y los docentes en la creatividad narrativa infantil. Finalmente, dado que la muestra ha sido pequeña y la fase de aumento del *input* literario, breve, haría falta otra experimentación similar que permitiera confirmar la validez externa de la investigación, comparando los resultados obtenidos en el presente estudio con muestras más amplias.

6. BIBLIOGRAFÍA

APPLEBEE, A. (1978): *The Child's Concept of Story*, Chicago, Londres, University of Chicago Press.

- ARTOLA, T. y BARRACA, J. (1997): “Creatividad e imaginación, un nuevo instrumento de medida: la PIC”, *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, Madrid, Universidad Camilo José Cela, 3 (1), pp. 73-93.
- BETTELHEIM, B. (1977): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica, 2004.
- BRUNER, J. (1988): *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- CHUKOVSKY, K. (1971): *From Two to Five*, Berkeley, Los Angeles, Londres, University of California Press.
- EGAN, K. (1991): *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, MEC y Morata.
- EGAN, K. (1994): *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*, Madrid, MEC y Morata.
- GARDNER, H. (1997): *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- GONZÁLEZ, J. (2012): “Intertextualidad y desarrollo de competencias comunicativas y narrativas”, *Revista Iberoamericana de Educación* (boletín digital), Madrid-Buenos Aires, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 60/3 (15/11/2012), pp. 1-12.
- HELD, J. (1981): *Los niños y la literatura fantástica: función y poder de lo imaginario*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- LAGE, J. J. (2008): “El rincón del cuento”, *Peonza, Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, Santander, Asociación Cultural Peonza, 85, pp. 11-17.
- MARTÍNEZ, M. Á. (1997): *El desarrollo de la habilidad narrativa: estudio empírico sobre la narración en niños en edad escolar*, Sevilla, Universidad de Sevilla (tesis doctoral).
- PIAGET, J. (1973): *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata, 2001.
- PITCHER, E. G. y PRELINGER, E. (1963): *Children Tell Stories: An Analysis of Fantasy*, New York, International Universities Press.
- PRIETO, M. D., LÓPEZ, O., FERRÁNDIZ, C. y BERMEJO, M. R. (2003): “Adaptación de la prueba figurativa del test de pensamiento creativo de Torrance en una muestra de alumnos de los primeros niveles educativos”, *Revista de Investigación Educativa*, Murcia, Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía, 21 (1), pp. 201-213.
- VYGOTSKI, L. (1981): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pleyade.
- VYGOTSKI, L. (1990): *La imaginación y el arte en la infancia, ensayo psicológico*, Barcelona, Akal.