

LOS NIÑOS Y LA ESCRITURA DE CUENTOS

Writing is a reflection of the mind...

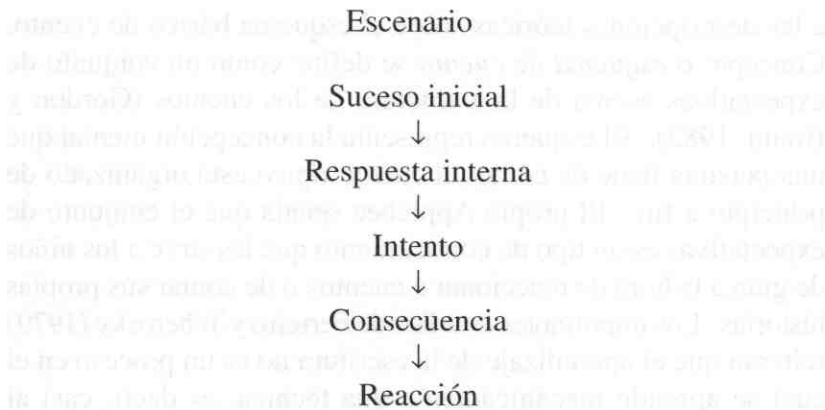
Frank Smith, *Writing and the writer*

La escritura de cuentos ocupa un lugar importante en el proceso de alfabetización en el nivel elemental de enseñanza. No cabe duda que toda maestra(o) consciente se esfuerza para que los niños y las niñas se apoderen del conocimiento de cómo organizar un discurso narrativo coherente. Si observamos el placer intrínseco que supone la narración de cuentos, podemos afirmar que hasta los propios estudiantes intuyen los diversos matices de su gran valor didáctico. “Aprender a escribir,” es decir, dominar la herramienta o reproducir los símbolos con relativa fluidez y legibilidad, es quizá el más elemental de sus fines. Cuando escriben cuentos los niños aprenden a consolidar sus habilidades narrativas. Narrar es una forma natural de organizar la experiencia y de construir la memoria individual y colectiva a base de criterios de intencionalidad, causalidad y temporalidad (Kaufman y Rodríguez, 2001). La narración les facilita a los niños ordenar la percepción que tienen del mundo y a exteriorizarla, a veces simultáneamente. En este sentido el discurso escrito en general es un reflejo contundente del contenido y la organización de la mente. Entre varias funciones importantes de la comunicación, particularmente entre niños y maestros, Lindfors (1987) destaca la de narrar. Los niños y las niñas deben ser capaces de contar una historia, es decir, una secuencia de sucesos enlazados de manera ordenada, clara e interesante.

Desde el punto de vista del desarrollo, Applebee (1978) sostiene que el concepto de cuento comienza en los años preescolares y se adquiere gradualmente al escuchar, leer, contar y escribir cuentos. Además, la participación y el entendimiento de las interacciones sociales cotidianas mucho abonan al desarrollo del conocimiento de cuento pues las vivencias son materia prima. La exposición continua a estas fuentes de información, dirigida eficientemente por un maestro, predispone al desarrollo gradual de un esquema que cada vez más se asemeja

a las descripciones teóricas sobre el esquema básico de cuento. Concepto o *esquema de cuento* se define como un conjunto de expectativas acerca de la estructura de los cuentos (Gordon y Braun, 1983). El esquema representa la concepción mental que una persona tiene de cómo un cuento típico está organizado de principio a fin. El propio Applebee señala que el conjunto de expectativas es un tipo de conocimiento que les sirve a los niños de guía a la hora de reaccionar a cuentos o de contar sus propias historias. Los importantes estudios de Ferreiro y Teberosky (1979) reiteran que el aprendizaje de la escritura no es un proceso en el cual se aprende mecánicamente una técnica, es decir, casi al margen de la misma conciencia del aprendiz. Más bien es un proceso activo en el cual la escritura se convierte en objeto de estudio y sus misterios se van descubriendo a base de hipótesis, pruebas, y soluciones continuas de conflictos cognitivos que facilitan eventualmente la construcción e internalización de unos esquemas mentales que representan el fenómeno en cuestión.

Por su parte, Stein y Glenn (1982) describen esquema de cuento simple como una red jerárquica de categorías y de relaciones lógicas que las conectan. Las *categorías* representan los elementos básicos o los tipos de información que suelen reiterarse en los cuentos, mientras que las *relaciones lógicas* tienen la función de conectar las categorías en términos causales y temporales. El esquema simple o canon incluye un escenario y una estructura episódica. En el escenario, el cual facilita la interpretación del episodio, se introduce el protagonista y contiene información sobre el contexto físico, social o temporal en el que ocurren los sucesos del cuento. El episodio en sí consta de cinco categorías que constituyen una cadena directa causal: el suceso inicial en el cual le surge un problema al protagonista; la respuesta interna que representa la meta o el plan del protagonista para bregar con el conflicto; el intento que incluye las acciones manifiestas del plan; la consecuencia o final que incluye los sucesos o estados producidos por las acciones; y la reacción que representa los sentimientos o pensamientos del protagonista en torno al desenlace. La estructura episódica se ordena según la siguiente secuencia temporal:



En el plano de la comprensión de cuentos se sabe que las niñas y los niños de hasta cuatro años son capaces de recordar eficientemente el orden exacto de la secuencia de sucesos al escuchar un cuento siempre y cuando la secuencia siga el orden del canon. Es decir, el conocimiento o esquema mucho facilita la tarea de recordar cuentos organizados según el canon. En tareas de reconstrucción de cuentos, en las que los niños tenían que ordenar una serie de sucesos después de escuchar el cuento, Stein y Glenn observaron que, aunque hubo un patrón generalizado de similitud con el canon en las secuencias de todos, las secuencias de los niños mayores eran más precisas y completas demostrando así diferencias significativas en el desarrollo y en las condiciones de los cuentos. El esquema emergente de cuento de los niños menores reflejaba inversiones frecuentes que violaban las relaciones lógicas de temporalidad y constituían en sí errores lógicos de reconstrucción. No obstante, quedó demostrado que los niños menores tienen alguna idea de la importancia que las relaciones lógicas suponen a la hora de ordenar los sucesos de un cuento. Estas investigadoras realizaron otro estudio a base de tareas de construcción oral de cuentos en las cuales se les presentaba a los niños el escenario para que ellos elaboraran la estructura episódica. Encontraron que 50% de los niños de kindergarten, 72% de los de 3ro. y 78% de los de 6to. grado utilizaron estructuras episódicas en sus cuentos. Evidentemente algunos niños no construyeron historias con la secuencia canónica.

Éstas últimas fueron clasificadas como una de tres tipos distintos de historias no-episódicas: secuencia descriptiva, secuencia de acción, y secuencia reactiva. Este dato revela claramente que los niños y las niñas del nivel elemental tienen un concepto de cuento menos definido cuando cuentan cuentos de lo que la estructura del canon admite. Si partimos de la premisa que el esquema de cuento es un fenómeno evolutivo es de esperarse que los niños tengan a lo largo de su desarrollo diversas expectativas de la organización de un cuento y, por ende, de variada complejidad deben ser las composiciones que escriben. Cabe destacar que en los estudios de Stein y Glenn los niños y las niñas no escribieron sus historias.

Con el fin de estudiar sistemáticamente el conocimiento de cuento que tienen los niños del nivel elemental, varios investigadores han desarrollado otros enfoques a base de escalas o sistemas de categorías para analizar y clasificar textos escritos. Entre estos enfoques prácticos encontramos el trabajo seminal de Britton y sus colegas (1970), quienes evaluaron la ejecución escrita de niños ingleses de escuela primaria en función de las tareas escolares. Este grupo de investigadores propone una jerarquía para clasificar las composiciones escritas. La escritura expresiva, la cual se explica como un primer esfuerzo muy cercano al pensamiento, es la categoría más básica. Luego se desarrollan otros modos menos egocéntricos o más sensibles a audiencias externas: el discurso transaccional y el discurso poético, el cual incluye cuentos. Basándose en el marco teórico de Britton, Stein y Glenn, Johnson-Laird y otros, Barenbaum, Nodine y Newcomer (1987, 1985) sometieron a prueba unas escalas para evaluar contenido y coherencia y encontraron diferencias importantes en la escritura de cuentos de niños típicos, de niños rezagados en la lectura, y de niños con discapacidades específicas en el aprendizaje de diferentes edades del nivel elemental. Por otro lado, tanto Matute y Leal (1996) como Junco (1999) pusieron a prueba unas escalas para explorar la naturaleza y el desarrollo de los cuentos escritos por niños hispanoparlantes de la escuela primaria. En ambos casos se observa que, en general, a mayor edad y nivel escolar más aumenta el grado de complejidad y de

claridad de sus cuentos escritos; esto es, son más coherentes e incluyen cada vez más elementos como resultado de un manejo cada vez más eficiente de conceptos y mecanismos lingüísticos que inciden tanto en el nivel del contenido como en el nivel de la expresión.

Una utilidad clave de las escalas para evaluar los textos de los niños y niñas del nivel elemental se basa en el concepto de cohesión. Planteamos al inicio de este escrito que el esfuerzo pedagógico consciente aspira al desarrollo del discurso *coherente*. Pero, ¿son todas las categorías del esquema de cuento básico condición suficiente? Al escribir un cuento, el niño debe superar problemas tanto en el *nivel del contenido* como en el *nivel de la expresión* (Matute y Leal, 1996). Para estos investigadores, escribir un cuento con las seis categorías del canon supondría más o menos solucionar el reto del contenido. No obstante, señalan que el nivel de la expresión exige además manejar la función referencial y los mecanismos lingüísticos que la posibilitan. En este sentido, en el nivel de la expresión se distinguen los conceptos de conexidad y de cohesión. El primero facilita el entendimiento de las relaciones causales, temporales y de intencionalidad de un texto mediante enlaces retóricos como los son por ejemplo las conjunciones, preposiciones y adverbios. En cambio, el segundo asegura la “identidad referencial” de un texto, o sea, asegura que el lector esté claro en todo momento de a quién o a qué se hace referencia en el texto. Según Véliz de Vos (1986), en las historias de los niños del nivel elemental se observan la pronominalización, la repetición léxica, y la sustitución léxica como mecanismos comunes de cohesión. Una de las escalas desarrolladas por Nodine y su grupo (1985) -y utilizada con éxito por Junco (1999)- precisamente sirve para el avalúo de la cohesión de cuentos escritos por niños del nivel elemental. Un texto *coherente* presenta “continuidad referencial” ya que le permite al lector realizar inferencias plausibles y captar el mensaje con claridad. En cambio, en el texto *incoherente* los sucesos no se relacionan entre sí u ocurren hechos inexplicables dentro del contexto comunicativo. Una de las categorías intermedias del sistema agrupa los textos *confusos* en los cuales se alteran las

