

El desarrollo lógico y su relación con la construcción de textos narrativos en niños de educación primaria

ALBA LUZ CASTAÑEDA*
MERY AURORA POVEDA**

Introducción

En los últimos años se han dado cambios importantes en la didáctica de la lengua escrita que reconocen el papel constructivo de los individuos en el proceso de aprendizaje y el desarrollo del lenguaje, con el uso del mismo en contextos reales, plenos de significado y sentido. Este hecho está llevando a que en las aulas se empiece a desplazar el énfasis gramatical de la enseñanza del lenguaje, hacia la *creación de situaciones comunicativas* en las cuales los niños y niñas lean y escriban textos de uso cotidiano.

Sin embargo, la experiencia como docentes y como formadoras de docentes nos muestra que –a la hora de hacer evaluaciones y análisis de las producciones textuales de los niños– se sigue haciendo desde miradas muy generales o centradas sólo en los aspectos gramaticales, que no permiten evidenciar y hacer seguimiento al proceso de adquisición del lenguaje escrito en los niños. Conocer el proceso que siguen los niños en el desarrollo de su producción escrita

* Orientadora escolar en el Colegio Nydia Quintero, IED.

** Docente de primaria en el Colegio Villa Amalia.

Agradecemos a Clara Eugenia Arboleda y Alicia Rey sus sugerencias para el análisis a partir de la Lingüística.

permitiría realizar una intervención pedagógica más adecuada a las posibilidades y potencialidades de los estudiantes. Es a partir de estas evidencias que se decidió adelantar este ejercicio de investigación aportando elementos para el estudio, en el marco del proyecto de *Investigación en Alternativas en Evaluación del aprendizaje* adelantado por el IDEP en convenio con la Universidad Monserrate.

¿Cómo se desarrolló el proceso investigativo?

Se partió de estos interrogantes:

- ¿La producción escrita de cuentos realizada por los niños se puede jerarquizar en niveles de complejidad, según el manejo que ellos exhiban de algunos términos del lenguaje que dan cuenta de algunas de las relaciones lógicas entre las ideas expresadas?
- Si es así, ¿cómo se puede caracterizar cada nivel de complejidad y cómo partir de esta caracterización para elaborar criterios y procedimientos evaluativos de la organización lógica de los cuentos en la población objeto de estudio?

El estudio se centró en niños de segundo y cuarto de primaria, del Colegio Nydia Quintero de la localidad de Engativá. Para la muestra de los escritos, se decidió analizar la producción textual sólo de niños que ya tuvieran automatizado el manejo del código alfabético (algunos de 2º y 4º grados). Su producción debería hacerse en una situación realmente significativa para escribir, entonces se optó por proponer a los niños, producir un cuento para participar en el concurso del Ministerio de Educación y RCN. Esta decisión se tomó después de hacer varias exploraciones con distintas situaciones narrativas y en condiciones comunicativas y escolares variadas.

A medida que se avanzó en el ejercicio investigativo se hizo conciencia de las limitaciones que se tenían en tiempo, condiciones de trabajo y en consistencia conceptual para poder alcanzar algunos de los objetivos propuestos, como definir y delimitar niveles de complejidad en la producción de los textos. No obstante, se descubrió la posibilidad de señalar algunas tendencias en lo referente a la forma como los niños le dan una organización lógica a los cuentos que escriben, buscando la coherencia y cohesión textual.

Los elementos encontrados permitieron caracterizar las producciones de los niños y plantearse interrogantes sobre el uso que ellos hacen de los términos del lenguaje que suponen relaciones lógicas. También llevó a explorar posibles explicaciones de sus acciones, lo que posibilitará en un futuro inmediato tomar

decisiones didácticas para la enseñanza y evaluación de las producciones narrativas, orales y escritas de los niños.

¿Qué se encontró en la producción escrita y en el proceso de construcción?

Después de la producción de la primera versión de los cuentos por parte de los niños, se construyeron categorías de análisis e instrumentos para registrar la revisión de cada cuento y simultáneamente se sometían a ajustes necesarios para poder dar cuenta de lo que se encontraba en las producciones iniciales; además, en las reescrituras que se pidió hacer a los niños se fueron confrontando las hipótesis frente al estado de la producción:

- ¿Habían terminado el escrito en forma completa?
- ¿Eran conscientes de algunas inconsistencias en el significado o en la sintaxis?
- ¿Querían cambiar la versión original para hacerla más clara o pertinente, agregando o eliminando algo?

Algunos resultados que se pueden compartir dan cuenta de la revisión conceptual que fue indispensable hacer para interpretar los escritos y de las tendencias encontradas en las producciones escritas de los niños. De igual manera, las categorías de análisis se convierten en criterios para evaluar los cuentos producidos por los niños.

Los niños, producto de las diferentes interacciones realizadas en el contexto en que han vivido, tienen ya un conocimiento del mundo en general. Así mismo, a partir de las interacciones que han tenido a propósito de la narración, la lectura y escritura de cuentos, se han ido apropiando de algunos de sus elementos estructurales y de las formas canónicas de sus enunciados, aunque no necesariamente sean conscientes de ello. Sin embargo, dado el momento de desarrollo personal y escolar en que se encuentran, además de seguir teniendo la necesidad de enfrentarse a textos cada vez más complejos, están en pleno proceso de transición del discurso oral al discurso escrito, lo que les implica resolver todavía una serie de dificultades acarreadas por la paulatina diferenciación a la que se tienen que enfrentar con cada uno de ellos.

Veamos algunos de los elementos de esta tensión presentada en las producciones de los niños¹:

1 Los textos de los niños se transcriben con su ortografía original.

En la estructura narrativa

1. Todos los cuentos producidos por los niños, tanto los pequeños (7 a 8 años) de segundo de primaria como los de 4º de primaria (10 a 11 años) responden a la estructura narrativa, puesto que incluyen un narrador y su punto de vista, los acontecimientos, los personajes, y la ubicación en un tiempo y ambiente determinados.
2. Los niños organizan sus cuentos alrededor de secuencias, que cumplen en el texto las siguientes funciones: 1) abrir la posibilidad de una acción, 2) representa su actualización o no, y 3) cuya presencia depende del signo positivo o negativo de la anterior secuencia, refleja el resultado o sanción del proceso. Sin embargo, algunos de los niños más pequeños no logran coordinar una serie de secuencias en relación con la estructura global del cuento.
3. En sus cuentos, la mayoría de los niños utilizan el rol del narrador externo, quien narra los hechos en tercera persona: “[...] Había una vez un cangrejo llamado Erick [...] Un día Eric decidió [...]”; sólo un caso de los niños estudiados utiliza simultáneamente el narrador externo y el interno –protagonista de la historia– porque narra también en primera persona: “[...] un día Nemo se quería ir al colegio porque era el primer día de su escuela y él me conoció *a mí. nos hicimos amigos, compartíamos las onces y el papá se [...]*”
4. La gran mayoría de los cuentos manejan un tiempo externo porque se refieren a la época en que sucedieron los acontecimientos: “[...] un día en la selva [...]”, “[...] Un día un pez [...]” y “Un día que ella se pegó [...] luego lo encontró”, pero algunos escritos de los niños, principalmente los mayores, manejan tiempo interno porque dan cuenta de un orden cronológico en el que se desarrolla la intriga o relato: “[...] dos días después conoció a un niño [...] Dos meses después el amigo [...]”.
5. En los cuentos, los niños hacen descripciones objetivas de algunos de sus personajes y espacios donde se desarrolla la acción; para ello utilizan la adjetivación específica, como en “[...] había una vez un mar lleno de animales *muy lindos y grandes* que eran buenos amigos”, pero también utilizan las descripciones subjetivas, haciendo la apreciación que tienen del objeto y exteriorizando sus emociones, por ejemplo, “[...] Erick *se sentía muy triste* y su mamá lo consentía *asiéndole algo de comer y se sintió algo mejor*”. Sin embargo, no siempre las descripciones que hacen de los personajes o de los espacios tienen la intención de aportar al carácter del personaje o a las características del ambiente que hacen creíble la historia, ya que lo hacen como ampliación del enunciado.
6. En el conflicto siempre se presenta un elemento desencadenante como la amistad, el temor, la envidia, la compañía, la traición, la mentira, la cooperación, la persecución, la supervivencia, la autoestima en torno al cual gira la historia: “[...] Pero el tiburón les puso una trampa...”, “[...] Todos los animales *hicieron una asamblea para escoger el rey que los protegiera...*”,

“[...] Y había una ballena que quería ser blanca pero no podía porque ella era gris...”. Y en esa trama están inmersos los personajes que desempeñan el rol de protagonista(s), secundarios y de figurantes.

En la coherencia global

Todos los cuentos de los niños mantienen un tema alrededor de los personajes principales. Sin embargo, aunque los títulos se relacionan con los personajes o los lugares donde se desarrolla el cuento, no siempre éstos dan cuenta del tema. Este hecho puede estar relacionado con una rutina escolar donde siempre se les pide escribir primero el título y luego la historia, y los niños ajustan la historia a él. Esto se observó en la situación de escritura de los niños, puesto que más del 98% de cada grupo escribió primero el título.

En la coherencia lineal

Algunos de los cuentos producidos por los niños pequeños no presentan la información suficiente y necesaria para establecer una adecuada relación entre oraciones o apartados del texto. Cuando lo leen no parecen percibirlo por su propia cuenta y algunos lo aceptan cuando alguien externo les pregunta por la incoherencia. Otros niños expresan: “[...] *en el dibujo del cuento está todo completo*”. Aún más, casi todos los niños, una vez que dan la información necesaria para establecer las relaciones de coherencia, no ven la necesidad de reescribir el texto, pues consideran que así está bien.

Estos hechos llevan a aventurar algunas hipótesis. Una primera es que los niños no pueden tomar conciencia del concepto de lector porque escriben para sí mismos o suponen que el otro comparte la misma información en la que ellos están pensando. Una segunda, es que todavía están *centrados en el discurso oral* en el cual *no* es necesario repetir de lo que ya se ha dicho, sino hacer las aclaraciones pertinentes a medida que se va interactuando. Una tercera, que para algunos niños el cuento es una *síntesis* entre ilustración y texto escrito, lo que explicaría el tiempo que le dedican a los dibujos, aún antes de terminar el escrito.

Como muestra de complejidad y avance, en los niños mayores, los signos de puntuación se empiezan a usar como marcadores discursivos, y van dejando el uso de la “y” como marcador de continuidad, tan frecuente en los niños pequeños: “[...] *y abian pocos peses* y dice el tiburón como vamos a comer con estos poco *peses* y dijo el pulpo porque no vamos a comer a tu casa y el tiburón dijo bueno y se fueron a la casa del tiburón y comieron con *arto* peces y *se volvieron felices*”.

No obstante, en muchos casos los niños no utilizan los signos de puntuación suficientes y *necesarios* para delimitar y establecer las relaciones entre secciones y

oraciones, aunque al leer sus escritos hacen las pausas respectivas. De la misma forma, algunos usan las comas con función de punto. Esto nos lleva a preguntarnos:

- ¿Cuál es el proceso en el cual los niños toman conciencia del uso de los signos de puntuación para, dar sentido al texto?,
- ¿Por qué si todos los niños leen, utilizándolos, no tienen conciencia de ellos al escribir?,
- ¿Qué tan pertinentes son las formas como actualmente se introducen en la enseñanza?

En la cohesión

Los niños utilizan diferentes elementos de cohesión del texto. Se Analizó el manejo de verbos, de conectores entre oraciones, las co-referencias y las relaciones entre ellas. Este análisis mostró que ninguno de los niños presenta problemas con el manejo de los tiempos verbales propios de la narración. Coordinan el pretérito perfecto para el desarrollo de las acciones, con el pretérito imperfecto que da cuenta del contexto en el que se desarrollan las mismas. “[...] Había una ballena grande y blanca y un día *salió* con toda su familia de paseo”. Niños que escribieron verbos en presente, lo que hacía incoherente el texto, cuando se les entrevistó para la segunda versión, los utilizaron de manera correcta y reconocieron que se habían equivocado: “[...] Un día vino un *tiguron* muy bonito y si uno lo *molesta* muy furioso”. Un niño que utiliza el presente histórico también lo hace de manera pertinente: “[...] El *tiguron* se salvó de milagro y *casi se muere*”.

En la co-referencia predomina el uso de los pronombres personales: “yo, él, ella lo, le”, los reflexivos “se, me(s)”, el relativo “que” y los artículos definidos. Sólo algunos utilizan la elipsis² y únicamente un niño, de cuarto grado, emplea sinónimos.

Todos los cuentos presentan oraciones simples y compuestas tanto coordinadas como subordinadas. Sin embargo, estas relaciones tienen *diferente nivel de complejidad* y grado de pertinencia de acuerdo con lo que desean expresar y la experiencia escolar de los niños: “[...] Había una vez un tiburón que tenía abre y no tenía nada de comer y *seimcontro un delfín que era blanco pero que no fue tan fácil cojerlo pero andaba rápido*”. En este caso, por ejemplo, este niño de segundo logra una adecuada subordinación y coordinación en la primera cláusula pero no en la segunda.

2 *Elipsis* según definición de la Real Academia Española, es la “eliminación de alguna parte de un enunciado lingüístico o de un discurso narrativo” (DRAE, 2010).

Los niños de cuarto grado presentan frases simples *más complejas y una mayor variedad de conectores* ya que mientras en los pequeños abunda el usos de las “y” y el “que”, en los más grandes empiezan a aparecer los adverbios –pero–, causales –porque–, temporales –entonces, mientras, después, luego–.

Los cuentos y las condiciones de producción

Los hechos mostraron que un aspecto fundamental –pero que no se le da la importancia necesaria a la hora de escribir y evaluar los textos de los niños– lo constituyen las condiciones en que se realiza la producción. El texto producido cambia dependiendo de tales condiciones y si no se tiene presente se podría estar evaluando, no lo que el niño está en capacidad de hacer, sino lo que pudo hacer, dadas las condiciones en que se encontraba. Así por ejemplo, la costumbre tan arraigada de no ver la escritura como proceso sino como un acto de inspiración de una hora de clase lleva a los niños a terminar el texto por las condiciones de tiempo disponible, pero no por su lógica interna; o la costumbre de mirar la calidad del cuento por su extensión, lleva a los niños a rellenar el espacio que les sobra –una vez que terminan la historia desde el punto de vista lógico– con una serie de episodios que no guardan coherencia con la unidad que ya habían desarrollado. El énfasis que se hace en la evaluación de los aspectos gramaticales hace que los niños vean la reescritura sólo como un proceso para revisar la ortografía pero no para ver aspectos de coherencia y pertinencia.

A manera de conclusión

Con todos estos elementos encontrados, aunque se siente la necesidad de seguir explorando, de profundizar más, de analizar con mayor rigurosidad conceptual, se puede afirmar que los niños van accediendo desde muy pequeños a elementos cada vez más complejos de la narratividad escrita; incluso, antes de dominar el código alfabético son muchos los aprendizajes que han hecho previamente, pero la escuela no los tiene en cuenta por desconocer ese proceso.

Las categorías de análisis utilizadas se convierten en criterios de evaluación de los textos, que trascienden la mirada exclusivamente gramatical y se ubican en la perspectiva de construcción discursiva.

Las tendencias encontradas en los escritos de los niños permiten presuponer que es necesario transformar las metodologías que actualmente se usan en la enseñanza del lenguaje en la escuela, para hacerlas más pertinentes y coherentes con lo que los niños están en capacidad de hacer y con los retos que es necesarios enfrentar, para enriquecer su producción escrita.

Proyecciones

Dadas las limitaciones en el proceso investigativo y que ya se mencionaron, la propuesta es sólo un estudio exploratorio en el que se establecen unas tendencias en la organización lógica de los cuentos producidos por los niños. Las proyecciones del trabajo se encaminarían a afinar un poco más las categorías de análisis y a establecer, a partir de allí, los niveles de complejidad en la organización lógica de cuentos de los niños. Además, permite crear los criterios de evaluación desde los niveles de complejidad encontrados. También se desea establecer relaciones entre el discurso oral y el discurso escrito en los niños más pequeños para analizar el proceso de transición, así como hacer comparaciones con otro tipo de textos para ver puntos de coincidencia y de diferenciación; paralelamente se buscan experiencias pedagógicas que privilegien las condiciones de producción significativas y con sentido comunicativo, entre otros.

Referencias bibliográficas

- Becker, A. (s.f.). *Análisis de la estructura pragmática de la cláusula en el español de Mérida*. Obtenido de Universidad de Mérida, Venezuela: <http://elies.rediris.es/eliesl7/index.htm>
- Castañeda, A., Rey, A. & Gordillo, A. (2000). La interpretación y producción de textos. En *El texto narrativo*. Bogotá: GAIA.
- Castaño, J., Oitacá, A. & Castro, A. (2007). *Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento matemático*. Bogotá: SED. Serie Cuadernos de Currículo. Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá.
- Ducroux, O., Coume, E. & Gattengno, J. (1978). *Lógica y lingüística*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Florez, R. & Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura. ¿Cómo aprender a escribir?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lomas, C. (Comp.). (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se). La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas (Vol. 2)*. Bogotá,: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, M. C. (2005). *La argumentación en la dinámica enunciativa. Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América*. Cali: Universidad del Valle.