

# El dominio del esquema en la producción de narraciones de niños de 8 años

*Montserrat Bigas  
Teresa Ribas*

## 1. Introducción

La tarea de los maestros y enseñantes en el aula y en los Centros no siempre se da en las condiciones que permitirían un trabajo estimulante e innovador para los profesionales de la enseñanza. La situación es muy compleja y las vías de solución muy diversificadas. Nosotras estamos convencidas que desde la Universidad podemos contribuir a ella. Una de las funciones de un Departamento de Didáctica como el nuestro, y de las Escuelas de Magisterio, es establecer una relación de trabajo y colaboración con los centros de enseñanza y asegurar que, poco a poco, los criterios metodológicos de los maestros puedan cambiar a medida que éstos tengan informaciones nuevas. Algunas veces, las investigaciones y trabajos que se realizan en la Universidad basándose en materiales proporcionados por alumnos de EGB o de Secundaria, no llegan a los profesores, con lo cual no sirven para modificar su práctica educativa. Es necesaria una vinculación de la Universidad con las escuelas y los profesores, que garantice una relación entre ambas instituciones y permita dar mayor sentido a la tarea a unos y otros profesionales y mejorarla.

La comunicación que os presentamos forma parte de un trabajo más amplio que ha realizado un equipo formado por cuatro profesores del Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales, uno de Filología Catalana y otro de Psicología Evolutiva y de la Educación, cuyos nombres son: M.Milian, O.Guasch, X.Luna, M.Clariana, M.Bigas y T. Ribas, todos ellos de la Escuela de Magisterio «Sant Cugat», de la U.A.B.. Los objetivos del trabajo que llevamos a cabo con este grupo son, en primer lugar, la observación del grado de desarrollo de la competencia de un grupo de niñas y niños de 8 años en la redacción de textos narrativos, en concreto de cuentos. La muestra está seleccionada a partir de escuelas de características lingüísticas diferentes, porque se trata, en segundo lugar, de comprobar si las variables lengua familiar y lengua de aprendizaje tienen alguna relevancia en el dominio de las distintas competencias. Con este estudio nos proponemos, además, contribuir al establecimiento de criterios para posibles intervenciones pedagógicas en la evaluación de las redacciones y la mejora de la producción.

Es importante resaltar que nuestro trabajo parte de los estudios sobre los modelos del proceso de redacción y se inscribe en el grupo de los que tienen como objetivo conocer el producto. El texto nos da información sobre el estadio de desarrollo de la competencia. Los desajustes, las incoherencias, los errores gramaticales constituyen utilísimas fuentes de información del nivel alcanzado por los alumnos.

Cuando seleccionamos el tipo de texto sobre el cual trabajaríamos, nos inclinamos por la narración por varios motivos. En primer lugar, la narración de cuentos es una de las actividades habituales en la escuela. Escribir cuentos es, también, una de las tareas requeridas en la escuela a partir de segundo de EGB. En este sentido, pedir a los maestros que realizaran esta tarea nos pareció que no iba a distorsionar sus actividades en el aula. Pero vimos también que las investigaciones sobre la producción del texto escrito en la escuela se han centrado hasta ahora, de una manera prioritaria, sobre el cuento. Hay, por lo tanto, una bibliografía extensa y sólida, sobretodo en lengua inglesa y francesa, que nos ha servido de base y nos ha permitido relacionar los resultados obtenidos en nuestro estudio con los de otras investigaciones.

En los siguientes minutos vamos a presentar la primera parte del trabajo antes mencionado. En él analizamos unas redacciones realizadas por alumnos de tercero de EGB en lengua catalana con la consigna de escribir un cuento inventado por ellos. En el análisis observamos en qué medida los textos se ajustan al esquema narrativo «canónico» y si la lengua familiar y la lengua de aprendizaje de cada grupo de niños (catalán y castellano) son elementos que influyen de una forma significativa sobre la adquisición del esquema narrativo.

## 2. Objetivos

Los objetivos que nos propusimos, pues, en este primer trabajo fueron dos:

1. Observar el grado de interiorización del esquema narrativo del grupo de niños y niñas estudiados. Esto nos supuso establecer unos criterios y un método de análisis para clasificar las redacciones entre las que eran «narraciones» y las que no.
2. Observar la incidencia de las variables lengua familiar y lengua de aprendizaje sobre el dominio del esquema narrativo.

## 3. Marco teórico

En la realización de la investigación surgió la necesidad de resolver dos problemas teóricos previos: el primero se refiere al concepto «esquema narrativo» como realidad cognitiva desarrollada e interiorizada por el individuo, cuya existencia posibilita la producción y comprensión de textos narrativos. El segundo problema reside en la caracterización de este esquema, en la definición que hacemos de él.

En lo que respecta al primer aspecto mencionado, la naturaleza de este esquema narrativo plantea problemas teóricos de índole diversa, que han sido abordados por psicolingüistas y psicólogos. Desde el ámbito de la psicolingüística la noción de «esquema» es aceptada como hipótesis necesaria para poder explicar tanto las actividades de comprensión, recuerdo y reconocimiento de una tipología textual determinada, como también la producción. Algunos trabajos (Mandler 1982) ven el esquema narrativo como el resultado de la interiorización de ciertos elementos descritos por las gramáticas de la narración, mientras que otros (Kintsch y van Dijk 1978, van Dijk 1980) consideran que son las superestructuras, adquiridas culturalmente, quienes guían la construcción de una representación semántica del discurso, lo cierto es que ambas teorías tienen en común la hipótesis de la existencia de un esquema narrativo subyacente, que es activado por el sujeto y que guía la construcción del texto.

Fayol (1985) admite, además, que la organización de las narraciones contadas hace posible inferir la existencia, ya en edad temprana, de un esquema subyacente que guía la comprensión y la producción. Sin embargo, apunta que no sabemos todavía nada acerca de la naturaleza y el estatus de este esquema. Parece que, más que describir fenómenos lingüísticos, el esquema remite a una representación cognitiva prelingüística. La noción de estructura narrativa, en cambio, se referiría a la textualización de este esquema.

En los trabajos de Esperet (1984) se ha observado cómo se produce una evolución en la representación que el niño tiene de lo que es una narración. En un primer momento el esquema puede ser activado de una forma inconsciente en la producción de textos narrativos; pero sólo posteriormente se alcanzará la capacidad metacognitiva que permitan activar el esquema conscientemente. Así este autor plantea que el esquema narrativo debería pertenecer a una competencia que no implique necesariamente un funcionamiento a nivel metacognitivo, que actuaría cuando el niño se enfrenta a tareas de corrección o de juicio. Por esta razón un niño puede tener adquirido el esquema como conductor de la producción, aunque no esté todavía afianzada la conciencia metacognitiva de este esquema.

Nosotros partimos también de esta hipótesis sobre el «esquema» y de la idea de que este «esquema» es activado en el momento de la comprensión o de la producción. Por esto, en nuestro trabajo, a través del análisis de las redacciones de los niños y niñas, pretendemos dar cuenta del dominio de este esquema. Los resultados que se obtengan servirán para cuantificar el número de niños estudiados que demuestran tener un dominio de la estructura narrativa y poner en relación estos resultados con los presentados por otros autores en estudios similares (Esperet 1984).

El segundo problema teórico al que nos enfrentamos fue decidir bajo qué criterios seleccionaríamos los textos narrativos. Es decir, necesitábamos definir una estructura narrativa válida que recogiera las aportaciones hechas desde el ámbito de la lingüística textual. El esquema narrativo utilizado en la primera parte del trabajo para separar los textos que siguen la macroestructura narrativa de los que no la siguen ha sido el «esquema canónico» que propone Fayol (1985): «problema - acciones - resolución».

En otro artículo de este mismo autor (Fayol 1985), cuando se habla de la variación de formas verbales respecto a la macroestructura narrativa, se habla de «cadre-complication-resolution» como secuencia fundamental en que se articulan las narraciones.

Estas dos formulaciones, aunque aparentemente distintas, reponden a una misma concepción:

- a) — / problema-acción / resolución
- b) marco / complicación / resolución

que podríamos relacionar con la propuesta de van Dijk (1978). Según este autor, toda narración responde a una macroestructura que se articula de la siguiente forma:

Narración: historia + moralidad  
 Historia : trama + evaluación  
 Trama : episodios  
 Episodios: acontecimientos + marco  
 Acontecimientos : complicación + resolución

Las únicas categorías que necesariamente deben aparecer y sin las cuales no podemos hablar de narración son la **complicación** y la **resolución**, que conjuntamente con el **marco** forman la **trama**. Esta categoría de la **trama** contiene los mismos elementos que en el esquema canónico de Fayol se consideran como imprescindibles. El **marco** constituye la **introducción** y, generalmente, la **evaluación** y la **moralidad** constituyen la **conclusión**. Ambas categorías pueden no aparecer y no por ésto el texto narrativo dejará de serlo.

Desde el punto de vista sintagmático, de la sucesión de las distintas partes de una narración, nosotros tendremos en cuenta, pues, la posible organización de la narración en tres partes sucesivas que serán la **Introducción**, la **Trama** i la **Conclusión**.

Entendemos por **Introducción** la parte inicial de la narración en dónde se da un marco espacial, temporal, de rasgos de los personajes, etc. para el desarrollo de las acciones. Su final está generalmente indicado por la puntuación, marcas temporales («un día ...»), o conectores lógicos («pero»...) que dan paso a la **Trama**.

La **Trama** consideramos que está formada por lo que Fayol llama **problema, acción y resolución**. Es, por lo tanto, el núcleo esencial e indispensable de la narración y así lo hemos tenido en cuenta en la clasificación de los textos de los niños en narraciones y no-narraciones.

Por **Conclusión** no entendemos la resolución o finalización de las acciones de la trama, la cual va incluida dentro de ella y es elemento indispensable de toda narración, sino que por **Conclusión** consideramos las «consecuencias que se extraen de la historia o que la historia comporta», es decir, que pertenece al mundo comentado.

## 4. Procedimiento

### 4.1. Descripción de la muestra

Las escuelas se escogieron siguiendo un criterio que permitiera recoger los diferentes niveles en el conocimiento de la lengua catalana, según la lengua familiar de los niños y niñas y la lengua de aprendizaje. Así pues, seleccionamos tres escuelas:

Escuela A, situada en un barrio periférico de Badalona (Barcelona), con un porcentaje aproximado de un 50 % de niños catalanohablantes y un 50 % de castellano hablantes, escolarizados todos ellos en catalán.

Escuela J, del centro de Badalona, con mayoría de niños y niñas catalanohablantes, escolarizados en catalán.

Escuela SI, de Santa Coloma de Gramenet (Barcelona), con mayoría de alumnos castellano hablantes, que han seguido un programa de inmersión al catalán desde su ingreso en la escuela hasta 2º de EGB.

Escuela SP, de Santa Coloma de Gramenet, con mayoría de alumnos castellano hablantes, cuya lengua base del aprendizaje en los primeros cursos es el castellano, con la progresiva introducción del catalán a medida que avanzan los cursos.

Para poder tener la información de cada Centro y de cada niño de la clase que participaba en la experiencia, diseñamos unas fichas que el maestro responsable del grupo tenía que rellenar, basándose en la documentación de la escuela y en el currículum de cada alumno.

Realizamos entrevistas con los maestros para explicarles el objetivo de la experiencia, el desarrollo del trabajo y las instrucciones que tenían que dar a los niños y niñas para la realización de la tarea; de esta forma se garantizaba que todos los alumnos habían recibido la misma información.

Una vez recopilado todo el material (107 textos), procedimos a la transcripción de los textos, para que la lectura fuese más fácil y se pudiera trabajar mejor. La transcripción se hizo en el ordenador, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- En caso de duda de alguna palabra, se escribía la versión que parecía más clara desde el punto de vista del descifrado y se ponía entre paréntesis la interpretación más plausible según el contexto.

- En caso de poseer una versión de borrador y otra a limpio, nos basábamos en la copia en limpio.
- A cada texto se le puso una cabecera con la siguiente información: nombre del sujeto, edad, escuela, tipo de escuela y tipo de texto.

#### 4.2. Clasificación del material

Una vez establecidos los elementos mínimos que caracterizan la estructura narrativa (problema, acciones, resolución), procedimos a la clasificación del material. En un primer momento nuestra intención fue clasificar los textos en narrativos / no-narrativos, de acuerdo con el criterio expuesto. Pero parecía importante tener información de las causas por las que las producciones de los niños no se ajustaban al esquema canónico de la narración; por eso, establecimos las siguientes categorías para clasificar todo el material del que disponíamos.

Textos:

- A. Siguen el esquema canónico de la narración
- B. Existe coherencia entre el problema y la resolución, pero sin acciones
- C. Existe coherencia entre las acciones y la resolución, pero no con el problema
- D. Existe coherencia entre el problema y las acciones, pero no con la resolución
- E. No hay resolución
- F. No hay coherencia entre ninguna de las tres partes
- G. No existe el problema, o es difuso
- H. Sólo hay problema
- X. Hay coherencia, pero no son textos narrativos

La clasificación de los textos y la asignación de las categorías fueron confrontadas para asegurar en lo posible la aplicación de los mismos criterios y poder tomar una decisión compartida en aquellos casos que presentaban dudas.

Es necesario explicar que en la selección de los textos A procuramos no dejarnos influir por los distintos niveles de dominio del código escrito que aquellos presentaban, con la finalidad de tener solamente en cuenta el esquema narrativo. Por ejemplo, se podía dar el caso de un texto que se ajustara a la trama narrativa pero que en cambio presentara un dominio deficiente del código, que dificultara su interpretación.

## 5. Conclusiones

### 5.1. Resultados

Una vez analizado el corpus siguiendo la tipología establecida, el resultado obtenido fue el siguiente:

	Total	A	B	C	D	E	F	G	H	X
Escuela A	20	16	0	0	0	0	1	0	1	2
Escuela J	25	17	1	0	1	0	3	1	1	2
Escuela SI	29	12	0	1	4	2	6	0	0	4
Escuela SP	32	24	0	0	1	1	5	0	0	1
Totales	107	69	1	1	6	3	15	1	2	9

### 5.2. Interpretación de los resultados

El número de textos cuya estructura se ciñe al esquema narrativo (69) representa el 64,5% del total de los producidos. Este porcentaje incluye todos los textos narrativos, sin tener en cuenta el diferente grado de expansión de cada una de las partes de la estructura narrativa. Así pues, han recibido la misma consideración los cuentos que presentan una trama muy dilatada, que aquellos cuya trama se reduce a una o dos frases, e incluso que aquellos otros que exhiben un grado de elaboración desproporcionado entre las distintas partes.

Tampoco hemos tenido en cuenta los elementos de la narración considerados como no estrictamente necesarios: la presencia o no del marco dónde tiene lugar la trama, la existencia o no de un final en el que el narrador valore, se distancie y saque conclusiones, la presencia o no de marcas enunciativas que reflejen la actitud del autor hacia la historia contada o hacia la situación de comunicación, etc. Consideramos que estas diferencias que se observan son debidas a la distinta

habilidad de textualización más que a la existencia o no del esquema narrativo que guía el proceso de redacción del texto. Es por eso que no las hemos contabilizado en esta primera parte del estudio.

Por otro lado, la cifra de textos A no es comparable de una forma absoluta con otros resultados obtenidos en otros trabajos similares publicados, por cuanto los parámetros en que se ha definido la estructura narrativa mínima no son totalmente coincidentes. Fayol (1985) publica un extenso e importante trabajo de síntesis sobre las distintas investigaciones realizadas acerca de la adquisición del esquema narrativo. Ninguno de estos trabajos puede ser comparado completamente con el nuestro, porque los objetivos, la metodología, los criterios de selección del material y las condiciones de producción de los textos difieren del nuestro. Algunos estudios se centran en los aspectos evolutivos en la adquisición del esquema. Entre ellos Applebee (1978) trabaja con una población de diferentes edades: de 2 a 17 años para observar los estadios en el desarrollo de la capacidad de producir cuentos en versión oral. Esperet (1984) da cuenta de un trabajo donde se observa el dominio de la estructura en la producción y también en el enjuiciamiento de narraciones que se alejan más o menos del esquema canónico. En él utiliza dos perspectivas: una evolutiva, con los mismos sujetos a lo largo de los años, y la otra transversal, con varios alumnos de cada una de las edades observadas. Según este autor, se produce una evolución en la representación que el niño o niña tiene de lo que es una historia, que tiende hacia lo que se ha llamado esquema canónico: a los 9 años y medio se empieza a distinguir ya con claridad lo que sería una narración de lo que son otras formas incompletas de historias; también a partir de esta edad se recurre a la estructura para enjuiciar una narración. En lo que respecta al dominio del esquema narrativo en la producción, la evolución va más avanzada: Esperet observa que a los 7 años y medio menos de 1/3 de los alumnos analizados pueden construir una narración oral completa, y que a los 11 y medio todavía queda 1/3 de los alumnos que no dominan el esquema narrativo en las tareas de producción.

En nuestro trabajo, de la comparación de los datos de cada escuela se desprende que no existe una diferencia notable entre los grupos, aunque hay que tener en cuenta que la muestra sobre la que hemos trabajado no es muy amplia.

El dato más relevante es el bajo número de narraciones en la escuela SI en relación con las otras escuelas. Podríamos aventurar posibles causas, que tendrían que ser observadas con detenimiento: el hecho de haber seguido este grupo un programa de inmersión en la lengua catalana desde parvulario hasta 2º de EGB requiere en los primeros años, y así ha sido reconocido por la administración educativa catalana, un mayor tiempo para llegar a alcanzar los aprendizajes correspondientes. Sin embargo, en la segunda parte de este mismo trabajo pudimos observar que eran precisamente los textos A de esta escuela SI los que presentaban una mayor riqueza de elementos textuales y estructurales.

Si analizamos cuáles han sido las categorías de no-narración más frecuentes, observamos que las que merecen ser señaladas son la X y la F. Por lo que se refiere a la X, corresponde a textos coherentes que no se ajustan a la consigna dada, como por ejemplo explicaciones de hechos reales en los cuales no existe descentramiento del emisor. Una interpretación posible - con todas las reservas debidas a los datos escasos que se poseen - pudiera ser la de que hubo errores u omisiones en las consignas dadas, o más probablemente, que los hábitos de trabajo de estos alumnos provocaron que la instrucción no fuera bien comprendida.

En los textos F, en cambio, se trata de alumnos que no han sabido construir una narración que se ciñera, ni que fuese de forma incompleta, a la estructura narrativa. Se debería, también, en este apartado emprender un análisis más detallado que nos describiera mejor el tipo de desajuste.

No hemos elaborado un modelo que permita cuantificar los datos relativos al dominio del código. Sin embargo, en una observación no sistemática, podemos observar que existen diferencias notables entre las redacciones de las distintas escuelas a este respecto. Se aprecia una falta de habilidad en los alumnos que realizan la tarea en la segunda lengua de aprendizaje (catalán), si bien este mismo grupo no es homogéneo. De todos modos, esta dificultad en el dominio del código no se correlaciona con la capacidad de construir narraciones. Por ejemplo, la escuela que tiene un porcentaje más alto de textos A es SP y es la que presenta, con todas las reservas necesarias, más problemas de código.

Para terminar quisiéramos decir que este estudio ofrece una serie de datos que necesariamente son la base de posteriores observaciones y análisis, las cuales, en algún caso, como el del estudio de las marcas temporales de los verbos, ya se ha emprendido y que quizás tengamos la ocasión de poder presentar en próximos encuentros.

## 6. Bibliografía

- APPLEBEE, A.N. (1978), *The child's concept of story: age two to seventeen*, The University of Chicago Press
- DIJK, TA van (1978), *La ciencia del texto*, ed. Paidós
- ESPERET, E. (1984), *Processus de production, genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit*, a M. MOSCATO i G. PIERAUT-LE BONNIEC (eds.), *Le langage*, Publications de l'Université de Rouen
- FAYOL, M. (1985), *L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits. Études chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent*, a J. WITWER (ed). *La psycholinguistique textuelle*. Bulletin de Psychologie.
- FAYOL, M. (1985), *Le récit et sa construction*, Delachaux et Niestlé.