

EL TEXTO NARRATIVO Y SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y A LA EDUCACIÓN LITERARIA

CATALINA GONZÁLEZ LAS
ROSARIO GÓMEZ GÓMEZ
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

Desde que en el siglo XIX se crearan las escuelas con un carácter pretendidamente democrático, el interés por enseñar a leer y escribir no ha cejado. Y es que la alfabetización se ha considerado y sigue considerándose un signo evidente de la cultura de un pueblo y de su progreso. Pero, a veces, el excesivo interés por lengua escrita ha ido en detrimento de la modalidad oral que en otros tiempos obtuvo gran prestigio e incluso era considerada como un arte. Recordemos la importancia de disciplinas como la Retórica en la época clásica.

En la actualidad, uno de los objetivos generales de la Educación Obligatoria, tanto de Primaria como de Secundaria, es fomentar las capacidades lingüísticas de los individuos. De ahí que una de las tareas fundamentales de la escuela sea el desarrollo de la expresión y comprensión oral y escrita. Pero la educación lingüística comienza muy pronto, antes de la etapa obligatoria e incluso de la Educación Infantil, esto es, en el mismo seno familiar. Sabemos que la estimulación del niño desde el nacimiento produce resultados satisfactorios, por lo que su desarrollo en un ambiente familiar que propicie las relaciones entre sus miembros, el contacto con los libros, y donde la televisión no sea la única actividad cultural, favorecerá la incorporación a la vida escolar y, probablemente, el éxito posterior del individuo. Pennac (1993), profesor de Lengua y Literatura, muy preocupado por los métodos de enseñanza, piensa que lo efectivo es que el alumno lea y escriba por iniciativa propia, porque esté convencido de su importancia, y nunca por imposición de los mayores.

En tiempos no muy lejanos se pensaba que el aprendizaje precoz provocaba efectos nocivos; había que esperar a que el niño estuviese "maduro". No obstante, hoy este problema ya no debería plantearse, pues desde que un niño nace está sometido al aprendizaje y a la misma madre, cuando le habla, está contribuyendo de forma no intencionada al aprendizaje. La madre y el entorno, repleto de mensajes orales y escritos, empiezan a dejar huella en él; el mundo social del niño no es artificial, por lo que nada incide intencionalmente en el aprendizaje, simplemente lo va impregnando. La lectura también está en todas partes, es un fenómeno social como el hablar, y ambos constituyen elementos físicos y sociales que obligarán al niño a reaccionar. Así, cuando el llega a la escuela ya ha tenido sus primeras experiencias no sólo con el código oral, que ya maneja con cierta soltura, sino también con el escrito (Foucambert, 1989).

De este modo, consideramos que para el aprendizaje de la lectura, basta con permitir que el niño viva en la escuela y en su casa desde muy pequeño unas situaciones naturales. La creencia de que el aprendizaje era más favorable si se partía de situaciones en la que lo escrito no estaba presente, ya no se mantiene, muy al contrario, si prescindieramos de lo escrito favoreceríamos el desarrollo de otro tipo de comunicación, la oral, y si ésta sirviese para todas las situaciones y contextos posibles, ya no tendríamos razones para aprender el escrito. Por este motivo es recomendable que el niño viva antes de su escolarización situaciones que incluyan lo escrito.

¿Significa esto que debemos priorizar la lengua escrita sobre la oral? En absoluto, lo que pretendemos es que lo oral se conecte con lo escrito, se complementen, porque son dos manifestaciones de un mismo hecho lingüístico. Cuanto más consciente sea el niño de la relación que existe entre habla y escritura mejor preparado estará para leer. En realidad, lo oral debe preceder a lo escrito y está en la base de éste, numerosos investigadores así lo afirman e insisten en que es un prerrequisito básico para acceder a lo escrito y asegura la eficacia de su aprendizaje.

1. PARTIR DE LOS TEXTOS

El desarrollo y aprendizaje de la lengua materna abre al individuo un mundo pleno de significados que lo enriquecerá de forma paulatina. Pero el niño, cuando aprende su lengua, no capta palabras u oraciones aisladas sino significados culturales que se transmiten a través de los discursos que lo impregnan. Así, el discurso y los textos que lo componen deben constituir el punto de partida de un aprendizaje reflexivo de la lengua. *La educación lingüística ha de incidir en diferentes ámbitos: el de la adecuación del discurso a los componentes del contexto de situación, a la coherencia de los textos y de la corrección gramatical de los enunciados* (MEC, 1992:4). Todo ello contribuirá a la competencia lingüística del hablante.

Las directrices ministeriales, siguiendo un enfoque constructivista, nos indican que *la enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Primaria debe partir de los usos de la lengua que los niños y las niñas traen a la escuela* (Ibidem, pág. 16). Pero, si atendemos a las peculiaridades de los individuos que coinciden en el aula, cada cual con sus características diferenciales, habrá que tener en cuenta el uso que los singulariza, respetándolo y asumiéndolo para, a partir de aquí, ampliar las posibilidades comunicativas. En ello, *el lenguaje del profesor y los textos que utilicen han de desempeñar un papel modelico para el desarrollo de la competencia* (Ibidem, pág. 16). Este planteamiento supone un cambio radical respecto a las directrices educativas anteriores: ahora se es consciente de que el niño cuando llega al aula habla, lo que no significa que sepa hacerlo adecuadamente. Hay que ampliar sus posibilidades hasta convertirlo en un "políglota" de su propia lengua, ayudarlo para que se apropie de los diferentes variedades y registros de uso y sepa emplearlos en las situaciones oportunas, para que, en definitiva, al abandonar la escuela sea un individuo competente lingüísticamente hablando. Debe contar con la colaboración del maestro, cuya función es sumamente importante y debe crear situaciones estimulantes de distinta índole que contribuyan al eficaz desenvolvimiento del niño. No debe obligarlo ni imponer su criterio sino ganarse al alumno para convencerlo o para que "se convenza" de la importancia del buen uso lingüístico (Torrecilla, 1993).

Es también en la etapa de Educación Primaria cuando el niño se encuentra de un modo formal con la lectura y la escritura, actividades de las que ya no podrá prescindir a lo largo

de su vida. Debemos crear en ellos la necesidad de su aprendizaje por una mera cuestión funcional (medio de comunicación y acceso a la información) en un primer momento, y como fuente de placer y fantasía, más tarde. Se trata de dar sentido a la lectura y a la escritura, de que lleguen a considerarlas como elementos que proporcionan goce, y estimulan la sensibilidad. Si el niño está motivado, si desde su casa y la escuela infantil se le ha creado la necesidad de entrar en el mundo alfabetizado, ahora el colegio no puede frustrarlos. El maestro debe seleccionar con esmero los textos con los que trabajará, presentarlos de forma atractiva para indagar en ellos, desmenuzarlos hasta desentrañar sus más pequeñas moléculas. Todo en ellos interesa porque todo contribuye a su entendimiento, a la captación del sentido, y permite que observen que las piezas de ese "puzle" que es el texto guardan relaciones diversas; la manipulación de las partes ayudará a componer otros semejantes. Como señala Tolchinsky (1993:71), *parafrasear, re-escribir, corregir, citar, repetir a la manera de los grandes autores son variantes de actividades de reproducción, que producirán, indudablemente, un aumento en la información (textual) y una mejora en la calidad de los textos producidos.*

Lo que acabamos de decir significa que el estudio de textos modelo, de su estructura, la identificación de los elementos que conforman cada uno de sus planos y la reflexión sobre éstos es el mejor modo de abordar la enseñanza-aprendizaje de la lengua, y su eficacia está comprobada (Calsamiglia, 1993). Los textos, pues, están en la base del aprendizaje y del desarrollo integral del niño, pero debido a la multiplicidad existente hay que seleccionarlos y planificar la progresión en el estudio en función de la dificultad que presenten. Según Schneuwly (1991), con independencia del criterio que se siga en la selección, no debemos limitarnos a presentar tres o cuatro tipos, sino ampliar el abanico y simular múltiples contextos sociales y situacionales en los que puedan encontrarse en un futuro. Además, el conocimiento de la estructura de cada tipo incide en la comprensión lectora, pues el niño va anticipándose al contenido, sobre el que se crea una serie de expectativas que, a medida que avanza en la lectura, van confirmándose. Esto es algo que se reconoce sin género de dudas y, es más, los niños lo saben aun sin ser conscientes de ello.

Los beneficios que se obtienen al poner a los aprendices en contacto con la diversidad textual en edades tempranas son evidentes y, además, si se les brinda la oportunidad de manipular las diferentes organizaciones discursivas internas de los textos no tendrán problemas para construir otros nuevos a imitación de los que han aprendido. Poco a poco irán interiorizando y asimilando las peculiaridades estructurales y organizativas, hasta que automatizan las habilidades pertinentes. Por todo ello, las clases de Lengua y Literatura no pueden quedar reducidas a meras nociones gramaticales y de historia literaria, no se trata de formar lingüistas o niños gramáticos, sino personas que sepan y gusten hablar, leer y escribir. Del mismo modo, la educación literaria tiene que pasar necesariamente por estas actividades.

Por tanto, insistimos en el estudio de textos modelo, en la observación y reflexión sobre su estructura, el modo en que se articulan las partes para transmitir el significado y en la construcción posterior de textos semejantes, porque todas estas tareas constituyen un desafío mucho más importante que el estudio de la Gramática sin más. Lo anterior no significa que abandonemos los estudios gramaticales, sino que lo hagamos de otro modo. Como señala Kaufman (1994:23), *la Gramática, desarticulada de los textos no constituye una contribución feliz para la formación de buenos lectores ni incide positivamente en que los niños mejoren [...] Si las oraciones son sub-unidades de los textos (elementos microestructurales constitutivos de esas unidades mayores), ¿por qué ignorar sus características?*

Los rasgos microestructurales están en función de los aspectos macro y superestructurales, es decir, vienen determinados por la organización interna del tipo de texto que se trate. Así, la superestructura narrativa, por ejemplo, debe organizar la información atendiendo a las partes de que consta para que resulte coherente (introducción, desarrollo y desenlace), e incluye necesariamente, entre otros, conectores temporales que originarán las respectivas subordinadas (Fuentes Rodríguez, 1996 y 1999).

2. LOS TEXTOS NARRATIVOS

Desde hace mucho tiempo los lingüistas tratan de establecer una clasificación de los textos que satisfaga a la mayoría, algo que no es fácil de conseguir. No obstante, en la Didáctica de la Lengua se ha optado por la tipología propuesta por Adam, a su vez basada en la de Werlich (González, 1998). De todos los tipos que incluye, nos merece especial atención la estructura narrativa, ya que es la más cercana y conocida por el niño, de aquí que nos centremos en ella. Pero en la narración se distinguen, a su vez, diversos subtipos (cartas, noticias, reportajes, biografías, cuentos, etc.), y para la Educación Infantil y primaria merece especial interés el cuento.

No hay duda de que los niños, desde muy pequeños, disfrutan oyendo cuentos e historias y ello supone ya un primer contacto con la literatura; está comenzando su educación literaria, una de las finalidades de la Educación Primaria. Prácticamente todos, cuando hemos sido pequeños, hemos tenido la oportunidad de oír un cuento, de que nos lo contaran o leyeran, y gozábamos con ello. A través de las historias conocíamos nuevos mundos, historias maravillosas, llorábamos, reíamos, nos asustábamos también. Y es que, en la edad temprana, todos tenemos una buena predisposición para escuchar e incluso crear cuentos que, por otra parte, contribuyen a la socialización y a que el niño penetre en otros "mundos posibles" en los que necesariamente habrá de participar; pero para ello, ha de comprenderlos previamente. Como señala Bruner (1996:77-78), el niño, a pesar de su egocentrismo, cuando

comprende la estructura de los sucesos en los que participa no es tan diferente de un adulto. Simplemente no tiene una colección tan grande de guiones y escenarios e incluso esquemas como los que poseen los adultos [...] Cuando el niño no puede captar la estructura de los acontecimientos es cuando adopta un marco egocéntrico. El problema no reside en la competencia sino en la ejecución. No se trata de que el niño no tenga la capacidad de adoptar la perspectiva del otro, sino que no puede hacerlo sin comprender la situación en la cual está actuando.

Es cierto que abundan los hogares ricos en juguetes y libros infantiles, pero pensemos también que, en cambio, hay menos tiempo para crear esos momentos mágicos de *la hora del cuento*. A los pequeños, indudablemente, no les faltan las historias que ofrece la televisión, sus libros y sus juegos de ordenador. Pero, precisamente por esos medios atractivos que tiene a su alcance, se decide por los más cómodos y espectaculares, por los que no le suponen esfuerzo para comprender. Así, es más frecuente ver al niño sentado confortablemente en un sofá, viendo la televisión mientras toma la merienda, que teniendo las manos ocupadas sosteniendo un libro. Por todo ello, la escuela está obligada a suplir a la familia en muchos casos en ese primer contacto con la literatura. Con el gusto y la pasión por la lectura no se nace, sino que se necesitan modelos que los inviten a disfrutar (López Royo: 1995), por eso el entorno próximo familiar constituye un factor muy importante para introducir al

niño en el mundo letrado. Suele decirse, y es cierto, que si un niño vive los libros desde la infancia, tiene muchas posibilidades de convertirse en un lector por sí mismo, que es lo que en realidad todos debemos pretender de él, pues, como muy bien señala Pennac (1993:11) *el verbo leer no soporta el imperativo*.

Bruner (1991), que defiende la importancia de los factores sociales y culturales en el aprendizaje, destaca el interés de la forma narrativa en los primeros contactos con lo impreso, por ser la que mejor comprende el niño y por ser el modo de manifestación propio de la cultura popular, la más simple y cercana al niño. Además, las historias que los niños conocen pueden ser reinterpretadas o reconstruidas, les permiten la creación de mundos imaginarios que, a su vez, les motivarán a la lectura, porque ella les posibilitará el acceso a esos mundos fantásticos sin necesidad de esperar la ayuda del adulto, tendrá autonomía para lograrlo por sí mismo. Ahora bien, bajo la aparente simplicidad del rótulo "narración", desde el punto de vista estructural se distinguen múltiples formas narrativas: historias, cuentos, noticias, etc. Así lo señala Barthes (cit. por Vázquez y Matteoda, 1994:6):

Innumerables son los relatos existentes. Hay, en primer lugar, una variedad prodigiosa de géneros, ellos mismos distribuidos entre sustancias diferentes como si toda materia le fuera buena al hombre para confiarle su relato: el relato [...] está presente en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado, [...]el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación.

La mención del mito nos lleva a evocar la reflexión de Ortega y Gasset (1966:295) al respecto:

¿Qué sería no ya del niño sino del hombre más sabio de la tierra si súbitamente fueran aventados de su alma todos los mitos eficaces? El mito, la noble imagen fantástica, es una función interna sin la cual la vida psíquica se detendría paralítica. Ciertamente que nos proporciona una adaptación intelectual a la realidad. El mito no encuentra en el mundo externo su objeto adecuado, pero en cambio suscita en nosotros las corrientes inducidas de los sentimientos que nutren el impulso vital, mantienen a flote nuestro afán de vivir y aumentan la tensión de los más profundos resortes biológicos.

El valor de los símbolos, de las metáforas, de las imágenes, de las narraciones como formas lingüísticas los destaca asimismo Bruner, como forma de aprendizaje para enfrentarse al mundo social y conceptual. Con ellos se potencia la capacidad de imaginación y fantasía, pero también la de observación y la de relación entre objetos y eventos; se desarrolla el pensamiento analógico.

Consideramos además, según vimos más arriba, y de acuerdo también con Bruner, que en el desarrollo humano y en la adquisición de conocimientos intervienen factores sociales y culturales. Pero si tenemos en cuenta que en el aula confluyen individuos de muy distinta procedencia, ese lugar de encuentro puede estar muy desequilibrado. Por este motivo, han de crearse contextos que permitan al niño dar sentido a lo que se aprende, y deben realizarse actividades que desarrollen sus habilidades lingüísticas y metalingüísticas de un modo progresivo. Y si queremos que ese aprendizaje sea significativo partiremos de lo que le es más cercano, de lo que ya conoce para ir ampliando su horizonte. Es un hecho comprobado que

niños a los que gusta oír cuentos o historias están fuertemente estimulados para emprender el camino lector que les permitirá el gozo de la lectura, del que tanto se habla y al que tan pocos llegan.

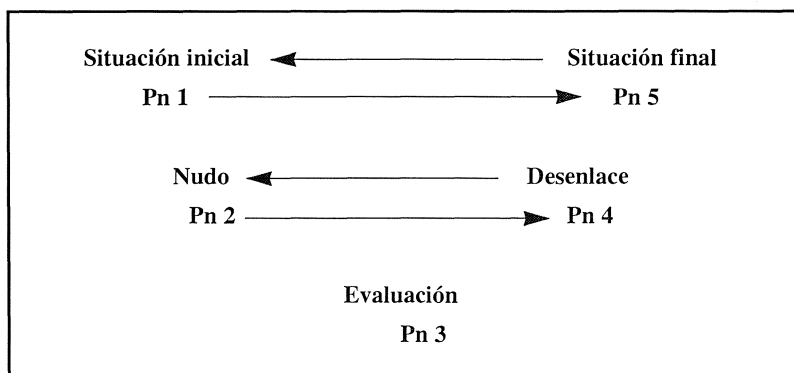
3. ESTRUCTURA NARRATIVA

El texto narrativo, su organización y elementos, han sido ampliamente tratados en el terreno de la crítica literaria, pero en los últimos años interesa también, según hemos visto, desde una perspectiva psicolingüística y didáctica, por la importancia que adquiere en el aprendizaje y en el desarrollo del individuo. Al aspecto formativo ya nos hemos referido con anterioridad, ahora nos interesa destacarlo en el aspecto didáctico, como elemento estratégico del que podemos disponer en el aula, favorecido, sin duda, por el carácter lúdico en el que tanto se insiste en la enseñanza.

En este sentido, podríamos destacar los numerosos trabajos que reflejan el interés que ha supuesto, pero ello nos llevaría a una absurda enumeración que siempre omitiría alguna referencia. Por este motivo, nos ocuparemos aquí simplemente de los aspectos textuales y lingüísticos que conforman su estructura, por la incidencia en el desarrollo de la lengua oral y en el aprendizaje de la escritura y en el de la lectura. Estamos convencidas, y así parece ser que ocurre, de que el conocimiento de la estructura de un texto favorece la construcción de su significado, la comprensión del mismo.

La organización estructural de los cuentos maravillosos, aplicable al cuento en general, la señaló Propp en los primeros años del siglo XX, pero fue con la segunda traducción de su trabajo al inglés, a mediados de los años sesenta, cuando pudimos conocer sus teorías. Desde entonces, los trabajos no han dejado de sucederse. En la actualidad, Adam (1992) es quien nos proporciona mayor información sobre la diversidad de estructuras textuales. Tras su conocida afirmación de que no existen textos puros sino secuencias textuales que se combinan entre sí para formar proposiciones, en el caso de los relatos, y el cuento lo es, la prototípica es la narrativa, cuyos componentes vienen dados desde una situación inicial hasta llegar a la final, pasando por el nudo, el desenlace y la acción-evaluación (Adam y Lorda, 1999). Consta la secuencia narrativa de base de cinco proposiciones narrativas (Pn), que corresponden a oraciones simples, compuestas o a grupos de varias oraciones. El esquema sería:

SECUENCIA NARRATIVA DE BASE



Indica Adam que la presencia de una o varias acciones encadenadas constituye un elemento imprescindible de los textos narrativos y está caracterizado por la intervención de un agente que provoca un cambio y una transformación en la dinámica propia del relato, gracias a la sucesión de las acciones. Pero no basta con que las acciones se sucedan, tiene que haber un *encadenamiento CRONO-LÓGICO*, esto es, debe existir entre ellas una relación de causalidad para que formen un todo, es decir, deben tener "comienzo, medio y fin" (*Ibidem*, pág. 104), de modo que se establezca una relación causal entre las acciones, una intriga, que *da al texto un carácter estético* (*Ibidem*, pág. 107).

El concepto de *transformación* es muy importante en la narración, porque permite pasar de la situación inicial, del antes, a la situación final, el después, a través de las acciones intermedias que constituyen el proceso mismo que conduce a la transformación. Ahora bien, el cambio no sólo ocurre en el relato, también puede afectar a otros textos en los que las acciones que conducen a él vienen dadas por procedimientos o instrucciones, como ocurre, por ejemplo, en las recetas de cocina o en las instrucciones de montaje de cualquier aparato. Pero, evidentemente, estos textos no constituyen relatos. Señala Adam que el elemento diferenciador entre ambos es el nudo que desencadena la intriga, que se ve sustituida en estos otros simplemente por una *descripción de acciones*.

En la transformación de los hechos en la narración, el *tiempo* cumple un papel fundamental y constituye el factor más importante de esta secuencia y el que lo distingue de otras. Sabemos que esta categoría verbal es compleja y difícil de captar por el niño, y en su asimilación el cuento puede intervenir de modo favorable. Esta contribución la ponen de manifiesto Adam y Lorda (1999:113) cuando recogen las reflexiones del filósofo P. Ricoeur en la obra *Temps et récit: casi puede decirse que, a través de los cuentos, los niños empiezan a captar la complejidad del tiempo, y que los adultos, mediante las historias que referimos o inventamos, nos interrogamos sobre nuestra historia personal y sobre la Historia*. La relevancia que para ellos tiene, les lleva a concluir: *Por ello, los relatos ocupan (o convendría que ocuparan) un lugar importantísimo en la enseñanza de las lenguas y en la formación de las personas* (p. 113).

La categoría "tiempo" se expresa por medio de "marcas" temporales que organizan de forma ordenada y jerárquica las acciones, dependiendo del contexto o marco espacio-temporal en el que tiene lugar la enunciación del relato. Los marcadores del discurso, aunque siempre se han estudiado desde la Gramática, son, en opinión de Portolés (1998), un concepto esencialmente semántico, pues se basa en el significado de ciertas unidades lingüísticas. Según el momento que tomemos como punto de referencia, las acciones se situarán respecto a él, y unos ocurrirán *antes* y otros *después*, adverbios que se consideran en el discurso narrativo como conectores o nexos fundamentales. Junto a ellos aparecerán también otros adverbios o locuciones adverbiales que indican simultaneidad o inmediatez (*de repente, al instante*, etc.), así como otros matices diversos.

Pero no cabe duda de que la categoría que, por excelencia, expresa tiempo es el verbo y, en ocasiones, ese valor se ve incrementado por la significación léxica que aporta. Hay quienes, en un pretendido afán de dar viveza a lo que se narra, emplea el presente como forma no marcada que puede expresar tanto el pasado como el futuro. Pero si esto constituye un estilo particular, en los primeros momentos de la enseñanza debemos utilizar el tiempo narrativo por excelencia, el *pretérito perfecto simple*, también llamado *indefinido*. Este tiempo implica que la acción que se narra ya ha concluido, su aspecto es perfectivo, frente al perfecto compuesto que sitúa los hechos en un período aún sin concluir. Es muy interesante y

acertado el fragmento que Adam (1999:125) recoge para explicar la diferencia entre ambos; pertenece a la novela *Mañana en la batalla piensa en mí*, de Javier Marías (pp. 12-13), que por su interés reproducimos a continuación:

Hay un grado de irrealidad en lo que a mí me ha pasado, y además todavía no ha concluido, o quizá debería emplear otro tiempo verbal, el clásico en nuestra lengua cuando contamos, y decir lo que me pasó, aunque no esté concluido [...]

Así, pues, el tiempo verbal, junto a los elementos que expresan tiempo (adverbios y locuciones adverbiales) constituyen elementos fundamentales de la narración, por lo que debemos proporcionar a los alumnos una amplia gama de ellos, con sus matices diferenciales desde el punto de vista del momento de la enunciación, para que ordenen los hechos que conforman la historia o cuento que relatan.

4. ELEMENTOS DE LA NARRACIÓN

La multiplicidad de formas narrativas que hemos aludido más arriba se caracterizan por poseer elementos comunes: el que cuenta la historia (*narrador o voz narrativa*), a quien o quienes suceden los hechos que se relatan (*personajes*) y el que escribe (*autor*). Son tres aspectos diferenciales que hemos de enseñar a distinguir, sobre todo por la confusión que se produce entre el primero y el tercero, cuyos matices resulta complicado a los aprendices diferenciar y los confunden en un solo elemento: autor. A ellos habría que añadir lo que conforma el relato: la *acción*, sin ella no hay historia. Todos estos elementos poseen diferente complejidad en función de los receptores o auditorio a los que se dirija. Por eso, a la hora de estudiarlos, hay que hacerlo de forma atractiva, significativa y secuenciada.

1. El *narrador* es la voz que realiza el relato, un aspecto técnico del que se vale el autor que escribe la historia, de aquí que se denomine también *voz narrativa*. Narrador y autor son seres diferenciados, algo que, insistimos, cuesta trabajo comprender incluso a los jóvenes y adultos. No podrá ser, por tanto, el primer factor en el que nos detengamos, su dificultad aconseja posponerlo para momentos más tardíos. En los primeros momentos (aproximadamente hasta los diez años) es recomendable trabajar con la tercera persona, y a ser posible con un narrador omnisciente, que no se inmiscuya en los sentimientos e intenciones de los personajes, basta con que explique los acontecimientos. Ya en el tercer ciclo de Primaria el narrador puede permitir que los personajes den cuenta de sus hechos y opiniones directamente a los lectores (Colomer, 1996).

2. Los *personajes* son los agentes de la acción y provocan o sufren los acontecimientos que ocurren. Pueden ser reales o ficticios, humanos o humanizados y hay que caracterizarlos física y psíquicamente (descripción). En los primeros momentos de la escolaridad predominan los de ficción y los animales, a los que caracterizan desde el principio pero, a medida que progresa la enseñanza conviene que el lector u oyente los descubra a través de sus actos, de las relaciones con los demás, por referencia de otros personajes, etc. Por otra parte, no todos los personajes tienen que aparecer al principio, el desarrollo de los hechos permite la incorporación de otros nuevos. De todo ello habrá que tratar secuencialmente, así como de los diferentes tipos, según la función en el relato.

3. La *acción*, lo que ocurre en la historia que se cuenta, viene dada por la relación que se establece entre los personajes. Según la disposición clásica, consta de tres partes: presen-

tación, nudo o desarrollo y desenlace. En la actualidad, esta secuenciación puede alterarse, pero no es conveniente hacerlo hasta que los alumnos hayan captado la estructuración clásica. En los primeros momentos las acciones deben ser muy simples y limitarse a muy pocas, incluso a una, para posteriormente ir ampliándolas.

Por conformar la historia en sí, en la acción debemos poner especial cuidado para que puedan asimilar cómo se suceden los hechos. En ella se integran prácticamente el resto de los elementos y aspectos de la narración: personajes, tiempo, transformación, etc. Constituye, por tanto, el "meollo" del relato, por lo que habrá que cuidar la organización y progresión de la historia. Los sucesos se conectarán entre sí por medio de elementos de relación variados, que es preciso que conozcan y sepan cuándo y por qué se utilizan. Por ello, el profesor instruirá en el empleo de los múltiples marcadores que indican simultaneidad, regresión o progresión (*de repente, a la vez; antes de, con anterioridad; más tarde, a continuación;* etc.) que evitarán la reiteración de los más usuales.

Hay que enseñarles en el momento oportuno que el orden cronológico directo con el que suelen presentarse los acontecimientos a veces puede romperse; en este caso, el relato comienza en un punto medio que requiere volver atrás para continuar, más tarde, con los acontecimientos posteriores al momento de iniciar la historia (*flash back*). Este recurso lo utiliza también el relato cinematográfico. No obstante, el empleo de esta técnica no es muy recomendable en Primaria.

5. LA PROGRESIÓN EN EL ESTUDIO DE LOS CUENTOS

Con anterioridad hemos señalado cómo la enseñanza tiene que ser significativa, para lo cual debemos partir de lo que el niño conoce y sabe. Por eso, en los primeros años de escolarización, cuando aún no está familiarizado con el lenguaje escrito, el acceso a los textos se hará a través de la lengua oral. En este sentido, disponemos de un material interesante: el libro ilustrado, sin texto en un principio, pero que se irá incorporando de modo progresivo. Más tarde ya podremos emplear cuentos propiamente dichos, historias, novelas, biografías, etc., esto es, todo tipo de textos narrativos.

Por ceñirnos a los comienzos de la educación obligatoria, nos centraremos en el libro ilustrado y en el cuento fantástico, por ser éste el que goza de mayor popularidad entre todos los tipos de cuentos.

5.1. El libro ilustrado

El primer acercamiento del niño a la comunicación impresa puede hacerse de una manera eficaz y divertida a través de la lectura de imágenes, del libro ilustrado. En principio, ya el aspecto externo es importantísimo para atraerlo: el colorido, el formato y la solidez de la encuadernación, el tamaño y el tema de los dibujos, la cantidad de imágenes por página, la textura e incluso el olor de sus pastas contribuyen a considerarlo el mejor modelo lingüístico, ya que nos podemos servir de él para que los escolares observen, conversen, describan y narren. *Los libros son para leerlos pero también para tocarlos, mirarlos y solazarse con sus características físicas* (Tolchinsky y Pipkin, 1995:17).

Sabemos que la imagen aporta gran cantidad de información, por lo que puede utilizarse como apoyo y suplemento de las producciones orales primero y escritas después. Señala Durand (1982) que cuando el niño percibe imágenes y comienza a identificar objetos, reali-

za una actividad mental elaborada, ya que no se trata tan sólo de que se encuentre en presencia del objeto real, sino también ante su *representación*. Reconocer los objetos por su imagen, llamarlos por su nombre, es apropiarse de ellos y hacerse su dueño de otra manera. Después de *reconocer* los objetos, se reconoce a sí mismo, es decir, *se identifica* al ver un personaje, lo reconoce *como a un hermano, igual y diferente al mismo tiempo*, llora si él llora y ríe cuando él lo hace, aunque el niño se sienta libre de identificarse o no con algún personaje.

Debemos seleccionar el material atendiendo al desarrollo, por lo que comenzaremos, lógicamente, con lo más simple: libros sencillos y de formato reducido con imágenes claras y bien definidas para ir ampliando la dificultad paulatinamente. A través de ellos el maestro desencadenará situaciones de conversación en las que el alumno responderá a preguntas sobre las imágenes (*¿qué o quién es?, ¿qué hacen?, ¿para qué sirve?, ¿de qué color y tamaño?, etc.*) con lo cual los acercamos a la descripción y reconocimiento de acciones. Sería el paso previo para la elaboración de una historia o un cuento que el profesor habrá narrado con anterioridad apoyándose en las imágenes del libro.

La secuenciación que podríamos establecer para llegar desde el libro en imágenes hasta el libro con texto podría ser la siguiente:

a) Comenzaríamos con los que representan imágenes de objetos. En el mercado editorial hallamos colecciones que abarcan desde libros con una imagen por página hasta los que nos presentan diversas acciones realizadas por varios personajes. Incluirían actividades propias del mundo infantil pero también del adulto, con temas cercanos al medio que habita y, por tanto, cercanos al niño.

b) A continuación, pasaríamos al cuento propiamente dicho y, en concreto, el de hadas. Como los anteriores, se trata de libros aún sin texto, pero cuyas imágenes permiten verbalizar una historia; además, en la contraportada se nos ofrece en breves líneas el argumento del cuento a modo de guía para maestros, padres y adultos en general, que no lo recuerden en ese momento. Constituiría el primer gran paso para introducir a los niños en la lectura de cuentos y, en definitiva, en la literatura.

Somos conscientes de que esta propuesta puede resultar polémica ya que algunos autores rechazan contar estas "mentiras" a los niños en un mundo tan intelectualizado y alejado de la poesía y de la fantasía. Otros, por el contrario, y constituyen el grupo más abundante, reconocen en este tipo de cuentos determinadas bondades. Pero sobre esto volveremos más adelante

c) En tercer lugar, encontramos libros de mayor formato pero también confeccionados en cartón duro que el niño puede incluso morder sin deteriorarlos. En ellos suelen aparecer títulos como *En la ciudad, El fin de semana, La casa*, etc., con escenas igualmente cotidianas, con ciudadanos normales, familias y lugares típicos, fiestas y situaciones conocidas, etc. (personajes en la sala de espera del dentista, en el zoo, en un restaurante, en la nieve, de vacaciones, ...) Lo que caracteriza a estos libros es la cantidad, a veces excesiva, de personas, objetos o animales que puede aparecer en las escenas, que ocupan incluso dos páginas a veces. Habría que destacar también la gracia que los ilustradores han derrochado en todos los detalles. Creemos, pues, que podemos sacarle provecho a estas imágenes puesto que, al observar tantísimos elementos dispares, hasta el niño más tímido querrá participar con cualquier comentario o pregunta.

d) Proponemos, para finalizar esta etapa, digamos, "prelectora", el libro ilustrado en el que ya hace su aparición la letra impresa formando una pequeña historia a lo largo de las

páginas. En cada una de éstas, y acompañando a las imágenes, encontramos sólo dos o tres frases alusivas a la historia que se desarrolla. Como ejemplo podemos citar las primeras historias de *Las tres mellizas*. No se trata exactamente de cuentos sino de historias cotidianas muy simpáticas, a través de las cuales los niños pueden identificarse con todo un mundo conocido por ellos. Además, son historietas que invitan a jugar, a buscar personajes, etc.

Si el contacto con este mundo de imágenes se ha realizado de un modo eficaz, habremos conseguido la predisposición favorable hacia la lectura propiamente dicha, es decir, habremos iniciado la educación literaria del niño que queda motivado y estimulado para adentrarse en el mundo letrado.

5.2. Los cuentos de hadas

Aunque antes hemos aludido a ellos, el primer contacto formal tiene lugar, en opinión de Bortolussi (1985), hacia los cuatro años, cuando se introduce en el juego el distanciamiento del mundo real. Es éste el momento en el que el niño está dispuesto para recibir el cuento de hadas. Hasta ahora se identificaba con los cuentos realistas que presentaban los libros ilustrados.

Muchos autores han destacado los beneficios de este tipo de cuentos y su contribución no sólo a la formación lingüístico-literaria sino también como un instrumento fundamental para la formación intelectual, moral y afectiva. El mismo Platón reconocía que los cuentos contribuían a descubrir la realidad a través de esas "mentiras", aunque también hay quienes las consideran contraproducentes, según dijimos. Entre los partidarios de su uso escolar se encuentra Udo de Haes, cuyo libro *El niño y los cuentos* puede considerarse toda una apología de los cuentos de hadas. Afirma este autor que, elegidos de forma adecuada para cada edad, los cuentos han supuesto un alimento muy especial para el alma infantil, muy de agradecer por otra parte, puesto que se trata de un legado del pasado que además de alimentar protege su vida interior y le será también muy importante en su vida de adulto. Considera Haes, además, que contribuyen al desarrollo lingüístico puesto que los cuentos, como los refranes, emplean un lenguaje figurado que no hay que entender de modo literal sino que expresa simbólicamente una verdad que atañe al hombre. Los cuentos expresan, efectivamente, grandes y profundas verdades bajo la forma de imágenes que el niño, en principio, no comprenderá pero su capacidad receptiva guardará como un germen que se desarrollará y se desplegará en un pensamiento comprensible.

La fantasía es necesaria, pues el niño no puede aún acceder a los conceptos lógicos y por lo tanto privarlo del mundo de las imágenes sería, de alguna manera, anticiparle etapas en su desarrollo, y esto sería contraproducente.

Aportar al niño un concepto ya establecido, para que lo retenga para siempre y en forma permanente equivaldría [...] a usar el mismo par de zapatos durante toda su vida. Por el contrario una imagen, que por su misma naturaleza no tiene contornos definidos y posee por tanto vida interior, puede desarrollarse de un modo completamente natural a la par del alma del niño, y desenvolverse y transformarse a través de todas las metamorfosis (Udo de Haes, 1984:65-66).

La fantasía es, efectivamente, necesaria además de inherente a la persona, como decía Bettelheim (1984). Por lo tanto, en nuestra opinión, los cuentos de hadas son buenos y eficaces.

6. EL NIÑO COMO CREADOR DE CUENTOS

Está claro que el cuento, igual que la música, siempre ha sido un elemento motivador, por lo tanto, siempre contaremos, leeremos y escribiremos cuentos porque sí, porque los niños lo solicitan. El relato del cuento ya es en sí mismo un valor, como aseguraba Juan Cervera (1988). Además, el propio relato incita a la creatividad.

De todas formas, el niño tiene que prepararse para contar historias o cuentos. Recoge Savater (1997:98-99) la opinión de Lévy Strauss para quien todos los niños *son creadores, pero en cuanto a sus posibilidades, no en la capacidad efectiva de realizarlas... Será entonces mejor que los niños, por muy creadores que los consideremos, reciban la preparación adecuada antes de comenzar a ejercer como tales*. Insiste, por tanto, en lo que venimos señalando: si queremos que el niño escuche, cuente y escriba cuentos, antes tiene que haber escuchado y leído otros muchos. Ya hemos explicado más arriba la importancia del ambiente familiar y escolar en esta tarea e insistimos en ello, porque quien haya tenido contacto con este tipo de texto no tendrá muchas dificultades para contarlos él mismo. Esas audiciones han permitido al aprendiz captar la estructura básica que lo soporta y podrá imitarla y reproducirla con facilidad.

Consciente o inconscientemente los niños seguirán un esquema, muy elemental en los primeros momentos, que sería el siguiente: situación inicial, conflicto o problema, y situación final o resolución del conflicto. Por otra parte, sitúan a los personajes en escena, a los que les pasa algo "digno de contar" (el conflicto) y suelen llegar al final de la historia con el hallazgo de un final lógico o una resolución feliz al conflicto previamente planteado, en realidad, siguen el esquema mencionado más arriba y se da la transformación a la que Adam hacía referencia.

A la sencillez del cuento en los primeros años de escolaridad hace referencia Bryant (1983). En su opinión, el pequeño solicitará cuentos sencillos, con unas características determinadas: rapidez de acción, sencillez teñida de misterio y aparición del elemento reiterativo. Es decir, que los acontecimientos de la historia se sucedan uno tras otro, sin detenerse en explicaciones ni descripciones superfluas; que aparezcan objetos de la vida cotidiana pero impregnados de magia; finalmente, no puede faltar el elemento reiterativo, tan esperado por los niños, es decir, esas frases rimadas o cancioncilla que se repite varias veces a lo largo de la narración y que provoca la risa o la sonrisa del pequeño.

Todos estos elementos los encontramos, por ejemplo, en los cuentos maravillosos de los hermanos Grimm que tanto gustan al niño pequeño porque son sencillos, tienen una trama fácil de seguir, poseen gran viveza y encanto, son elegantes, sus personajes entrañan una gran carga afectiva, etc. Además de encantar al niño, estos relatos les supone un modelo fácil para sus propias creaciones pues

las descripciones son mínimas y se limitan casi siempre a un sólo epíteto como pobre, rico, malo, bueno [...] Los personajes son siempre estereotipados y representan cierto tipo o función [...] encarnan valores opuestos, son buenos o malos, ricos o pobres, hermosos o feos [...] y siempre están subordinados al interés esencial del cuento que es la acción [...] también está al servicio de la acción el diálogo, que también es un elemento secundario (Bortolussi, 1985:51-52).

La labor del maestro en la creación de cuentos debe ser la de moderador y orientador en el planteamiento de problemas o conflictos y, en el caso de niños aún demasiado pequeños,

tendría, además, la función de transcribir lo que el niño o el grupo de niños ha inventado y plasmado en sus dibujos o ha expresado verbalmente. Será el modo de conservar sus producciones que, más tarde, podrán oralizar y contar a otros niños o adultos. Para los niños, la audición de su propio cuento acompañado de las secuencias dibujadas por ellos mismos será el mejor premio y el mayor aliciente para seguir escuchando, narrando, leyendo y escribiendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.M. (1992): *Les textes. Types et prototypes*. Paris: Nathan.
- ADAM, J.M. y LORDA, C.U. (1998): *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- BETTELHEIM, B.(1984):*Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- BORTOLUSSI, M. (1985): *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- BRUNER, J.(1996): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BRYANT, S. (1983): *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Hogar del Libro.
- CALSAMIGLIA, H. (1993): "Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita", *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*, Lomas, C. y Osoro, A. (coords.) Barcelona: Paidós, pp. 181-198.
- CERVERA, J. (1988): *La literatura infantil en la Educación Básica*. Madrid: Cincel.
- COLOMER, T. (1996): "Literatura de ficción y redacción de cuentos en la Educación Primaria", *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura*, 9, pp. 29-39.
- DURAND, M. (1982): "Des livres avant de savoir lire, en *Aimer lire*. Bayard Presse Jeune. (Traducido en la revista *Infancia* de mayo-junio (1990) pp. 12-16).
- FOUCAMBERT, J.(1989): *Cómo ser lector. Leer es comprender*. Barcelona: Laia.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C.(1996): *Aproximación a la estructura del texto*. Málaga: Ágora.
- (1999): *La organización informativa del texto*. Madrid: Arco Libros.
- GONZÁLEZ LAS, C. (1998): "La tipología textual en la didáctica de la composición escrita". *Homenaje a Juan Cervera*. Madrid: Amigos del libro, pp. 243-250.
- KAUFMAN, A. M.ª (1994): "Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién", *Lectura y vida*, 15/3, pp. 15-32.
- LÓPEZ ROYO, R. (1995): "Leer en compañía: los padres, los niños y los libros", *Aula*, 39, pp. 21-24.
- MEC (1992): *Lengua castellana y literatura*. Madrid.
- ORTEGA y GASSET, J. (1966): *El Quijote en la escuela*. Madrid: Revista de Occidente, T. II.
- PENNAC, D. (1993): *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- PORTOLÉS, J. (1998): *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- PROPP, V. (1972): *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SCHNEUWLY, B. (1991): "Diversification et progression en DFLM: L'apport des typologies" *Études de Linguistique Appliquée*, 83, pp. 131-141.
- TOLCHINSKI, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- TOLCHINSKY, L y PIPKIN, M. (1995): "Seis lectores en busca de un texto", *Aula*, 39, pp. 15-19.
- TORRECILLA, A. (1993): "Cuando escribir no es llorar", *CLIJ*, 53, pp. 30-36.
- UDO DE HAES, D. (1984) : *El niño y los cuentos*. Madrid: Rudolf Steiner.
- VÁZQUEZ DE APRÁ, A. y MATTEODA, M.ª C. (1994): "La estructura narrativa en el discurso infantil: Estudio exploratorio", *Lectura y Vida* 15/4, pp. 5-14.