

EL MODELO TEXTUAL NARRATIVO EN ALGUNOS EJEMPLOS DE LITERATURA INFANTIL PARA PRIMEROS LECTORES

FRANCISCO GUTIÉRREZ
Universidad de Jaén

El presente trabajo se propone analizar algunas de las características textuales presentes en narraciones dirigidas a primeros lectores de la colección *Los Piratas del Barco de Vapor* (*Martín en la bañera*, *Quiero mi comida*, *El oso Pudoroso* y *Momo hace fotos*), que, a nuestro juicio, cumplen con dos objetivos: de una parte, facilitar la construcción del significado¹ al niño que lee (o escucha) el cuento y, de otra, contribuir a su formación lectora, en cuanto que afianzan su capacidad para adquirir y, por tanto, reconocer en posteriores lecturas esta concreta tipología o superestructura textual². Por otro lado, debemos considerar también que, cuando la configuración del texto, sus características formales, ofrece al lector todas las ventajas posibles para que éste construya su significado, es decir, alcance los objetivos de lectura previstos por el autor, la superestructura textual debe ser considerada un recurso didáctico.

Segun Huck, Hepler y Hickman (1989: 219-224), los libros que ayudan a un lector principiante a realizar con éxito su tarea pueden ser identificados por usar de un modo repetitivo determinadas estructuras lingüísticas o narrativas:

Many of these books utilize repeated language and story patterns that help the child learn to read naturally as she or he joins in on the refrains or predicts the action of the story. (op. cit., 218)

A juicio de estos autores, Jerome Bruner fue el primero en utilizar el término "*scaffold*" (andamio) para caracterizar la asistencia que el adulto presta al desarrollo del lenguaje del niño. Así, un libro puede ser un "*instructional scaffold*", una especie de ayuda temporal en esos primeros intentos que realiza el incipiente lector.

En este sentido, Teresa Colomer (1999b: 20) afirma que la literatura infantil supone también para los niños la posibilidad de aprender los modelos narrativos y poéticos de la literatura propia de su cultura. Según esta autora, debe aumentar la atención dedicada a pensar que los libros sirven para aprender a leer literariamente. Considera también (ibídem: 21) que resulta particularmente interesante observar que la manera en la que están escritos los libros infantiles ayuda a los lectores a dominar formas literarias cada vez más complejas: "*el análisis de los libros infantiles revela el andamiaje que utilizan los niños para ayudarse a lo largo de este proceso*".

(1) v. Sánchez Miguel (2000: 17-80).

(2) v. Bassols y Torrent (1997: 19-23), Sánchez Miguel (2000: 59-63) y Mendoza Fillola (1998: 65).

Nuestras observaciones nos permiten afirmar que en los textos narrativos que analizaremos más adelante aparecen utilizados determinados procedimientos textuales que podemos considerar una ayuda para que los "*lectores implícitos*"³ de esta colección, denominados en la contracubierta de cada título como "*primeros lectores*", cuenten con recursos suficientes para la construcción del significado, sin duda uno de los objetivos finales, acaso el más importante, de su actividad lectora. Tales procedimientos, además, convierten a estos textos en un interesante recurso didáctico para la formación literaria y el afianzamiento de la capacidad para la lectura comprensiva.

Así pues, a continuación observaremos cómo son presentadas algunas de las narraciones, qué pautas siguen tales textos y si, desde nuestro punto de vista, pueden contribuir a que el lector vaya afianzando un esquema mental⁴ que le ayude a construir el significado del texto que lee o escucha y de los textos narrativos que en el futuro leerá o también escuchará. Observaremos, por tanto, un aspecto sin duda fundamental en la formación lectora del niño.

Según Vieiro, Peralbo y García (1997: 39 y ss.), cada tipo de texto posee una estructura interna que sirve para conectar las distintas partes de que consta y, gracias a ella, cuando el lector se encuentra con una determinada clase de texto tiene ya unas expectativas sobre el tipo de estructura que debe construir; por ello, lo primero que hace el lector es tratar de reconocer de qué tipo de texto se trata. En función de esta distinción va clasificando la información en las distintas categorías y, cuando la estructura del texto coincide con las expectativas que sobre él tiene, su comprensión y posterior recuerdo mejoran considerablemente.

De la misma opinión es Sánchez Miguel (2000: 60), para el que "es importante destacar que, al percatarse de la unidad formal del texto, el lector puede *anticipar* categorías de contenidos y crear en su mente un esquema con el que asimilar los contenidos del texto"⁵.

Bassols y Torrent (1997: 169 y ss.) consideran que los elementos comunes al texto narrativo pueden reducirse a los tres siguientes :

a)—*Actor fijo*, o estable a lo largo de la secuencia narrativa, que favorece la necesaria unidad de acción. Este actor puede ser polimórfico: individual o colectivo, agente o paciente.

Por otra parte, el sujeto de la narración se tiene que *transformar* durante la secuencia. Esta transformación a lo largo del tiempo es la que garantiza realmente la unidad de acción y da como denotadores de la transformación la diferencia entre los predicados de "ser", "tener" o "hacer", que definen al actor al principio y al final de la secuencia o relato.

b)—*Proceso orientado y complicado*. Toda narración incluye una sucesión mínima de acontecimientos caracterizados por su *orientación hacia un final* y su *complicación*.

(3) v. Mendoza Fillola (1998: 125-129).

(4) v. Cooper (1990: 19-21).

(5) Sánchez Miguel (1993: 19) refiere la experiencia de Hinchley y Levy en la que "*la mayoría de los alumnos de 3.º a 6.º de EGB leyó el texto (un cuento) organizado (según la estructura positiva clásica) más deprisa que su versión anómala [...]. Parece, pues, que el orden facilita las cosas; y lo que es más importante, que tenemos ciertas ideas sobre cuál debe ser ese orden: si al comienzo de un cuento nos han informado en qué mundo estamos y quiénes lo habitan, esperamos después que ocurra algo, aunque no sepamos exactamente qué [...]. En definitiva, no nos dirigimos al texto en el vacío. Hay algo en nuestra mente que ilumina nuestro camino y nos advierte, como si fuera un mapa interno, sobre los puntos claves que podemos (¿necesitamos?) encontrar. Naturalmente ese esquema no sólo es útil cuando leemos, también cuando escuchamos un cuento nos apoyamos en él; y por lo que sabemos, hasta niños de cuatro años escuchan los cuentos teniendo en mente lo que pueden encontrar*".

El hecho de que estén orientados hacia un final implica un *carácter temporal* y una *integración*, propiciados por la permanencia del sujeto y las relaciones causa-efecto que se establecen entre los predicados.

Por otra parte, para que exista narración, la previsible sucesión de acontecimientos tiene que ser alterada por algún hecho inesperado que provoque una desviación al curso normal de las cosas.

c)—*Evaluación*. Tiene por función explicitar la finalidad del relato y conferir un sentido a la historia. Este sentido, que es considerado *moral*, asegura la unidad de acción y, además, expresa la reacción del narrador respecto a la trama. Ésta es, según Van Dijk (1983: 155), la parte "directiva" del relato, donde se propone una enseñanza normalmente orientada al comportamiento del auditorio.

Según Bassols y Torrent (ibídem: 173), las diversas propuestas para representar la configuración de la narración coinciden en la delimitación de tres grandes fases que se concretan del siguiente modo:

Situación inicial o <i>planteamiento</i> (ANTES)	Transformación o <i>nudo</i> (PROCESO)	Situación final o <i>resolución</i> (DESPUÉS)
--	--	---

Este esquema señala que existe una transformación de los predicados (ser, tener, hacer) mediante un proceso y, por consiguiente, una situación que se modifica en el tiempo.

MARTÍN EN LA BAÑERA

Así pues, conforme a esta definición del texto narrativo, vamos a proceder al análisis de *Martín en la bañera* (Wellsh y Lucini: 1995). Este texto es un característico ejemplo de cómo en una breve historia se ofrece una insistente reiteración del modelo textual narrativo. En este cuento el protagonista vive una aventura imaginada mientras disfruta de un baño. El protagonista realiza así un viaje circular que le lleva a sucesivas experiencias antes de volver de nuevo a la realidad.

La historia completa conforma una secuencia narrativa:

—*Planteamiento*: Martín inicia los preparativos del baño junto con su madre.

—*Nudo*: La bañera de Martín se convierte en una embarcación que lo transporta a un mundo donde vive sus aventuras.

—*Resolución*: finalmente Martín vuelve a la realidad.

Pero también podemos considerar que *Martín en la bañera* está dividido en varias secuencias narrativas, cada una de ellas con una estructura completa:

1.—Primer episodio:

—*Planteamiento*: La ilustración inicial del cuento muestra, en una doble página, un plano medio de Martín dentro de la bañera. Una mano —debemos suponer que es la de su madre— le entrega una esponja. En el texto leemos que la madre le recuerda a su hijo que se lave las orejas; le da la esponja y cierra la puerta.

—*Nudo*: Martín se ha quedado solo en la bañera, donde levanta una montaña de espuma que "*es cada vez más alta. Las olas llegan hasta el borde de la bañera*" (p. 5). Se desencadena entonces un huracán, que hace que la embarcación en la que viaja Martín se hunda.

—*Resolución*: Afortunadamente puede escapar en un bote y quedar a salvo tras escalar una roca.

2.—Segundo episodio:

—*Planteamiento*: Martín ha llegado a una isla cuyas plantas y animales presentan un aspecto amable.

—*Nudo*: Un monstruo, que aparece sobre una roca, persigue a Martín, que corre a su bote para ponerse a salvo; pero el monstruo "*¡persigue a Martín nadando!*" (p. 15).

—*Resolución*: Gracias a un arma "*que aparece de pronto junto a él*" (p. 16), Martín se libera del monstruo.

3.—Tercer episodio:

—*Planteamiento*: El mar está en calma y Martín navega tranquilamente sobre montañas de espuma. "**Alrededor del bote nadan y saltan delfines**" (p. 18).

—*Nudo*: Aparece el rey del País de las Montañas Blancas, que invita a Martín a un banquete. "*Martín se da cuenta de que tiene hambre. Mucha hambre*" (p. 23). Al morder "*la blanca comida*", Martín escupe y escupe. Añora su casa porque en ella hay "*arroz con leche y zumo de piña*" (p. 24). El conflicto se exagera cuando aparece "una reina mala" en el cuarto de baño que acusa a Martín de haberlo inundado.

—*Resolución*: Martín logra librarse de la reina mala pronunciando unas palabras mágicas; "*y consigue que entre su madre*" (p. 27), que "*lo envuelve es una gigantesca toalla roja. Lo frota para secarlo y lo estrecha contra su pecho*" (p. 28).

Vemos, pues, cómo la estructura narrativa se reproduce completa, hasta tres veces, en un cuento de apenas treinta páginas o, si queremos, de quince dobles páginas. Lo cual nos parece un indudable valor y un más que notable recurso formativo, en cuanto que ayuda al niño lector a afianzar su esquema mental del texto narrativo.

QUIERO MI COMIDA

En *Quiero mi comida* (Ross: 1996) una pequeña princesa, que no sabe pedir las cosas "por favor", es sometida reiteradamente a un adiestramiento en el que finalmente, además de asimilar la norma (moralidad del texto), acaba ella misma adiestrando a otro individuo, un monstruo con el que se encuentra al final de la historia.

Este relato, tanto en su estructura textual general, como en los sucesivos momentos en que los adultos adiestran a la princesita, coincide con un tipo de secuencia narrativa, algo más compleja que la que hemos visto en Martín en la bañera, que es la que propone Adam (1992: 57). Veamos la estructura general del relato:

—*Situación inicial* u orientación, donde se caracterizan los actores, las propiedades del tiempo, lugar y otras circunstancias.

Esta situación, sin más remedio esquemática en un relato de estas características, viene dada principalmente por la ilustración de la portada del cuento, que presenta a la protagonista, una pequeña princesa, vestida con una simple túnica y su corona. Esta imagen, por sí misma, puede predisponer al lector a inferir una situación inicial que, pese a no ser explicitada, sí puede ser supuesta por efectos de la intertextualidad, es decir, por el conocimiento que el niño suele tener a esta edad de relatos en los que aparecen personajes de este tipo.

—*Complicación*, que modifica el estado precedente y desencadena el relato.

En la página 7 del cuento observamos a la princesa sentada a la mesa, con los brazos en alto, lanzando al aire los cubiertos y gritando "*¡Quiero mi comida!*".

—*Reacción* o *evaluación* mental o accional de los que de una u otra forma han sido afectados por la complicación.

En la página 8 observamos a la reina, que se dirige a su hija y le indica: "*Se pide por favor*". A partir de este momento los adultos emprenden una acción educativa, encaminada a que la niña pida las cosas por favor, que perdura hasta la página 14: los adultos no cumplen con las peticiones de la princesita hasta que ésta no enuncia la solicitada fórmula.

—*Resolución* o nuevo elemento modificador, aparecido en la situación creada a partir de la reacción a la complicación.

En las páginas 15 a 18 la princesita ya sabe pedir las cosas por favor, sin que se lo tengan que recordar: "*¡Quiero mi oso...! ...por favor [...]. Queremos ir a dar un paseo..., por favor*".

—*Situación final*, donde se establece un estado nuevo y diferente del primero.

A partir de la página 19, y hasta la 28, la niña tiene un encuentro con un monstruo, al que se ve en la obligación de adiestrar para que pida las cosas por favor; e incluso dé las gracias.

Pero, además, tal y como ocurre en *Martín en la bañera*, encontramos dentro de esta estructura general episodios que también presentan marcadamente el esquema que propone Adam para la secuencia narrativa. Siguiendo a Adam, observamos que estos episodios también cumplen con las fases que este autor propone en su esquema: *situación inicial, complicación, reacción, resolución y situación final*. Veamos:

1.—Primer episodio:

—*Situación inicial*: En la página 7 del cuento observamos a la princesa sentada a la mesa, con los brazos en alto, lanzando al aire los cubiertos y gritando "*¡Quiero mi comida!*".

—*Complicación*: En la página 8 observamos a la reina, que se dirige a su hija y le indica: "*Se pide por favor*".

—*Reacción y resolución*: En la página 9, la princesita, con el cubierto perfectamente colocado sobre la mesa, exclama, mientras se coloca la servilleta y dirige a su madre, fuera de imagen, una mirada expectante: "*¡Quiero mi comida..., por favor!*".

—*Situación final*: la mesa ya está servida en la página 10. Un camarero se dispone a completar el menú. La princesita, satisfecha, exclama: "*¡Humm..., qué bien!*".

2.—Segundo episodio:

—*Situación inicial*: La niña, siguiendo su acostumbrada e incorrecta fórmula, solicita ser de nuevo satisfecha: "*¡Quiero mi orinal!*" (p 11).

—*Complicación*: De nuevo un adulto, en este caso un general, le recuerda a la niña cómo han de pedirse las cosas: "*Se pide por favor*" (p. 12).

—*Reacción y resolución*: La protagonista, de nuevo, reacciona y solicita el orinal tal y como debe: "*¡Quiero mi orinal..., por favor!*" (p. 13).

—*Situación final*: De nuevo, tras la petición correcta, la niña obtiene lo que quiere y expresa su satisfacción: "*¡Humm..., qué bien!*" (p 14).

3.—Tercer episodio:

- Situación inicial*: Nuestra protagonista da un paseo por el campo y encuentra un plato de comida que se dispone a saborear (págs. 19 y 20)
- Complicación*: Aparece el propietario de la comida, un monstruo, que la reclama para sí: "*¡Quiero mi comida!*" (págs. 21-23).
- Reacción*: La princesita se comporta en esta situación como lo harían los adultos que a ella le han enseñado: "*¡Se pide por favor!*" (p. 24).
- Resolución*: El monstruo se ha dado cuenta de cuál es el medio más rápido para conseguir su comida y transige: "*¡Quiero mi comida, por favor!*" (p. 25).
- Situación final*: El monstruo recibe su comida. Pero la princesa aún no está satisfecha del todo: "*Se dice gracias*" (págs. 26-28).

De nuevo observamos en un cuento de esta colección la reiteración del esquema narrativo, marcando sus fases, y con una extensión abarcable para el lector implícito del texto. Sin duda, como venimos insistiendo, un recurso didáctico más que conveniente para mejorar su competencia lectora.

EL OSO PUDOROSO Y MOMO HACE FOTOS

En *El oso Pudoroso* (Keselman y Ballester: 1997) la secuencia narrativa, siguiendo el modelo de Adam, queda establecida de la siguiente forma:

- Situación inicial*: Ha llegado el calor y la familia Polar se dirige a darse un baño (págs. 3-7).
- Complicación*: Todos están encantados con la nueva situación, excepto el pequeño de la casa, "Pudoroso Polar", que, en vez de desnudarse, se coloca toda la ropa de invierno; y así se dirige a la playa (págs. 8-10).
- Reacción*: La familia piensa que al pequeño le da vergüenza desnudarse y por ello intenta convencerlo de que "estar desnudo es algo natural" (págs. 11-21).
- Resolución*: De pronto, el osito sale corriendo hacia algún lugar. En el camino va desnudándose (págs. 22-25).
- Situación final*: Finalmente el pequeño llega a una piscina "climatizada", donde se zambulle ya desnudo; aunque siente un poco de frío y se pone el bañador (págs. 26-29).

En este relato, además, de un modelo narrativo claramente estructurado, nos interesa también señalar el elemento de simetría que se establece entre las páginas 8-10, donde el osito se va colocando todas las piezas de su indumentaria, y las páginas 24-25, en las que se desnuda. Este recurso, a nuestro juicio, tiene la utilidad de, por una parte, enumerar todas las prendas de vestir que usa el personaje y, por otra, repasarlas; con lo que, leído o escuchado este relato, el niño lector habrá, sin duda, afianzado, además de un modelo textual, una lista de vocabulario común, en este caso referido al campo léxico de las prendas de vestir. Transcribimos a continuación el texto, para que comprobemos su utilidad:

—páginas 8-10:

Primero, se puso los calcetines rojos, y los otros también. Luego, la camiseta de manga corta y los calzoncillos de pata larga. Después, el pantalón grueso y el jersey finito. Y también la cazadora y las botas y la bufanda y los guantes y el gorro.

—páginas 24-25:

Mientras corría, se quitó el gorro. Luego, los guantes. Después, la bufanda. Y las botas. La cazadora. El jersey finito. El pantalón grueso. Los calzoncillos de pata larga. La camiseta de manga corta. Los otros calcetines. Y los calcetines rojos también.

Así pues, contamos con unas veinte unidades léxicas, que además aparecen en las ilustraciones de las páginas citadas, cuya adquisición por el niño lector se ve favorecida mediante este recurso de simetría narrativa, en el que se repasa en orden inverso todo ese léxico enunciado anteriormente.

Otro relato en el que también se usa este recurso de simetría es *Momo hace fotos* (Nadja: 1994). Su secuencia narrativa es la siguiente:

—*Situación inicial*: Momo decide hacer fotos (p. 3).

—*Complicación*: Se prepara y fotografía a sus amigos (págs. 4-17)

—*Reacción*: Cuando enseña las fotografías, todos sus amigos les ponen alguna pega (págs. 18-24).

—*Resolución*: Se desanima y decide dejar la fotografía (págs. 25-28).

—*Situación final*: Reflexiona y decide que lo próximo que hará será boxear (págs. 29-31).

El recurso de simetría se utiliza en las páginas 7-14 y 18-24, en cuanto que, realizada la acción de "fotografiar", se utiliza su complementaria, que es "enseñar la foto"; aunque en este caso no se invierte el orden de las unidades léxicas, sino que simplemente se vuelven a repetir. Veamos la transcripción del texto:

—páginas 7-14:

Fotografía a las hormigas. Fotografía a Alfredo. Fotografía a Carolina y a Paulina. Fotografía a las pirañas. Fotografía a los elefantes. Fotografía a los hipopótamos. Fotografía a los flamencos rosas. Fotografía todo.

—páginas 18-24:

Enseña su foto a Alfredo. Enseña su foto a Carolina y a Paulina. Enseña su foto a las hormigas. Enseña su foto a las pirañas. Enseña su foto a los elefantes. Enseña su foto a los hipopótamos. Enseña su foto a los flamencos rosas.

De nuevo, insertas en una superestructura narrativa, un conjunto de unidades léxicas en este caso la mayoría de ellas referidas a animales, que se repiten para su afianzamiento en el bagaje léxico del niño lector.

Como conclusión, debemos nuevamente reiterar la conveniencia que para la formación del niño supone la lectura de cuentos como los anteriormente analizados. La adecuada estructuración de estos textos se convierte, de una parte, en recurso didáctico, un andamiaje instructivo ("*instructional scaffold*"), en cuanto que favorece al niño lector su particular tarea de construcción del significado del texto; y, de otra, el reiterado encuentro con la superestructura narrativa facilita la adquisición de un modelo textual imprescindible para el progresivo afianzamiento de su competencia lectora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- BASSOLS, M. y A. TORRENT (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- COLOMER, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- HUCK, CH., HEPLER, S. y J. HICKMAN (1989). *Children's literature in the elementary school*. Madison: Brown & Benchmark.
- KESELMAN, G. y A. BALLESTER (1997). *El oso Pudoroso*. Madrid: SM. Colección *Los Piratas del Barco de Vapor*, núm. 29.
- NADJA (1994). *Momo hace fotos*. Madrid: SM. Colección *Los Piratas del Barco de Vapor*, núm. 17.
- ROSS, T. (1995). *Quiero mi comida*. Madrid: SM. Colección *Los Piratas del Barco de Vapor*, núm. 30.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (2000). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- VAN DIJK, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- VIEIRO, P., PERALBO, M. y J.A. GARCÍA (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Visor.
- WELLSH, R. y C. LUCINI (1995). *Martín en la bañera*. Madrid: SM. Colección *Los Piratas del Barco de Vapor*, núm. 27.