

Aprender a escribir fábulas en el 3er. Ciclo de E.G.B. Representaciones, estrategias y procedimientos

Mónica Riccomi de Girardi
María Angélica Tulliani*

Introducción

En la actualidad, ningún docente de Lengua, deja de percibir intuitivamente que existen fuertes e importantes conexiones entre la lectura y la escritura. Durante mucho tiempo, se ha utilizado como estrategia didáctica, la comprensión de un texto para su proyección, en una segunda instancia, a la escritura. En algunos casos, esta práctica pedagógica se traduce en una relación a partir del **tema** (p. e., una lectura comprensiva sobre "la amistad" actúa como disparador motivacional para la producción escrita de otro texto sobre el mismo tema), en otros casos, la relación se establece a partir del **género** (p. e., la lectura de un texto descriptivo se proyecta en la producción de otro texto del mismo tipo) y en otros casos, las relaciones se establecen a partir de una **transformación** de un formato textual a otro (p. e. traducir el contenido de un cuento en una noticia).

El estado actual de las investigaciones y la inserción de sus aportes en la formación docente ha permitido, en cierta medida, superar lo meramente intuitivo y poner a disposición del alumno otros conocimientos relevantes sobre los textos –más allá del tema–, con el propósito de lograr una sistematización no sólo de conceptos, sino también de las operaciones y procedimientos que garantizan, en cierta medida, un desempeño eficaz y estratégico en la lectura y en la escritura. A partir de estas investigaciones, emerge para la enseñanza una delimitación clara de los procesos, procedimientos y estrategias involucrados en la lectura y en la escritura.

Sin embargo, aunque ambas se consideran actividades que implican procedimientos y estrategias diferentes, es necesario analizar, para una apropiada transposición didáctica de estos aportes teóricos, aquellas instancias en las que los conocimientos conceptuales y las estrategias interactúan para lograr un aprendizaje eficaz.

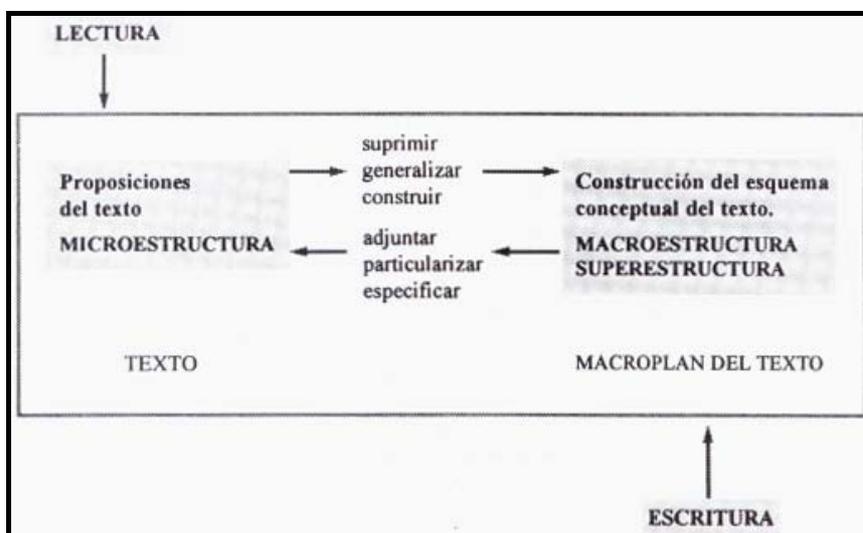
Básicamente, los conocimientos conceptuales sobre los textos necesarios para realizar las tareas de lectura y escritura, son los mismos: conocimientos relativos a la situación comunicativa, a la organización prototípica del texto, a la lengua, etc. Sin embargo, los procedimientos que suponen ambas tareas son diferentes; van Dijk y Kintsch (1978-1983), p. e., se refieren a ellos como procesos inversos.

Estos investigadores afirman que durante la lectura, el sujeto debe construir en su mente el **esquema conceptual** del texto en el **nivel formal y**

* Mónica Riccomi es profesora en letras de nivel terciario, y María Angélica Tulliani es licenciada en comunicación social y profesora de nivel primario; ambas se desempeñan como profesoras en el Instituto Superior del Profesorado N° 4018 de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina.

semántico, que sólo quedará conformado en su totalidad una vez terminado el acto de leer. En cambio, durante la producción, el escritor abordará de antemano un **plan pragmático** que define la finalidad del texto, así como su **estructura típica** (relato, argumentación, explicación, etc.) descrita en términos de superestructura. A su vez, esta estrategia es elaborada en paralelo con un **macroplan semántico (macroestructura**: tema y partes principales del contenido) que se expande a través de una serie de operaciones (adjuntar, particularizar, especificar). Estas operaciones aportarán los elementos de detalle que compondrán el texto (**microestructura**).

Sin embargo, resulta necesario aclarar que, en este modelo, no se especifica de qué manera ese plan pragmático y esa microestructura se traducen en unidades lingüísticas propias de la lengua utilizada, procedimiento que requiere, a su vez, de nuevas planificaciones sintácticas y lexicales en el nivel microproposicional.



Estas consideraciones muestran que tanto la actividad de lectura como la de producción consisten en una secuencia de elecciones estratégicas desarrolladas en niveles sucesivos.

Evidentemente, todas estas operaciones están fundadas sobre la activación de conocimientos más o menos disponibles en la memoria. Por ello resulta necesario que el sujeto haya construido las representaciones que le resultan indispensables ya que de ellas depende su campo de aplicación.

En este sentido, las representaciones que intervienen durante el curso mismo de las actividades de leer y escribir son suscitadas por el propio texto. Se ha comprobado, p.e., que cuando los alumnos identifican la superestructura de un texto en varias lecturas similares, descubren modos de organizar las informaciones más o menos fijos, que utilizarán cuando necesiten producir un escrito del mismo tipo. Los estudiantes que han adquirido este tipo de conocimiento (representación superestructural) requieren de menos tiempo para la planificación de sus escritos y lo hacen con mayor eficacia (Aplebee, 1978; Stein & Glenn, 1979; Fitzgerald & Spiegel, 1983; Greene, 1984).

Se trata pues, de que el alumno "**lea como escritor**" para descubrir las pistas que le proporciona el texto y que le permitirán "**actuar como escritor**". Éste es el propósito de abordar la enseñanza de la comprensión en interacción con la producción de textos.

Sin embargo, la tarea de "leer como escritor" no es simple, es una actividad que requiere, por parte del docente, de un análisis exhaustivo de aquellos componentes del texto que proporcionan las claves necesarias para la construcción de una representación que permita al alumno operar autónoma y eficazmente.

A esta tarea nos abocamos, desde nuestra labor como docentes, en tres cursos: 7º grado del nivel primario, 1º y 2º años del nivel medio¹, pertenecientes a una escuela pública y una privada cuyos alumnos provienen de familias de nivel medio-bajo.

Dado que la construcción de una alternativa de trabajo en el aula –tal como lo sugiere Mirta Castedo en su artículo "Construcción de lectores y escritores" (1995)– se genera a partir de considerar tanto el sujeto del aprendizaje como el objeto de conocimiento, organizamos nuestra tarea a partir de ambos constituyentes de la situación de aprendizaje. Para ello fue necesario:

- a) Examinar los parámetros y las reglas que conforman a un tipo de texto específico –en nuestro caso, la **fábula**– para identificar y seleccionar aquellos que permiten la construcción de las representaciones necesarias para abordarlo.
- b) A partir de ellos, diseñar acciones didácticas que favorecieran esa construcción.
- c) Analizar los resultados de dichas acciones didácticas para determinar las conceptualizaciones que permitían a los alumnos actuar como escritores e identificar qué estrategias, no previstas, empleaban en la construcción de sus escritos.

La construcción de representaciones necesarias para abordar la fábula

Los marcos teóricos de referencia que guiaron nuestro análisis fueron los modelos cognitivos de comprensión lectora y los lineamientos propuestos por las teorías lingüísticas del discurso.

Desde este lugar teórico, consideramos que en la configuración de una fábula –en tanto texto narrativo– intervienen representaciones que han sido culturalmente construidas y que forman parte de nuestros esquemas de conocimiento. Específicamente Bruner (1985, citado por Fitzgerald, 1992) señala que

"el modo de pensar narrativo se ocupa de la intención y la acción humanas, o semejantes a las humanas, y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su

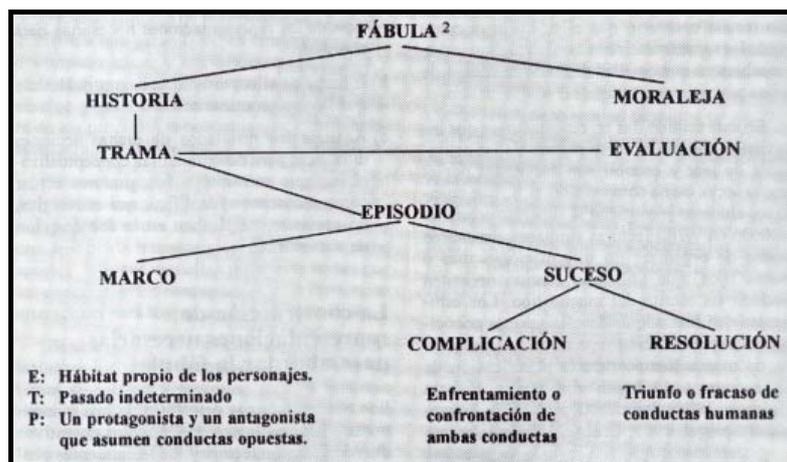
¹ En el momento en que fue escrito este artículo aún no se habían implementado, en las escuelas, las reformas propuestas por la Ley Federal de Educación, por consiguiente empleamos la antigua denominación sin desconocer que tales grados se corresponden con el Tercer Ciclo de la EGB.

curso... Opera construyendo dos paisajes de manera simultánea: uno es el paisaje de la acción... [El otro] es el paisaje de la conciencia: lo que aquellos que están involucrados en la acción saben, piensan o sienten”.

Por otra parte, la fábula presenta, además, una estructura esquemática que, si bien se ajusta al plan general o superestructura de las narraciones naturales propuestas por van Dijk, se caracteriza por algunas variaciones de contenido más o menos constantes.

Descubrimos, p. e, que en las fábulas, la estructura o modelo de base asume características semánticas propias y que, es en ello, precisamente, donde radican las “restricciones, normas y convenciones” que implica este tipo particular de discurso.

En el esquema que sigue –basado en la representación esquemática de las narraciones naturales propuesta por van Dijk– puede observarse la correspondencia entre las categorías de información propias de la fábula, en tanto narración, y los valores semánticos específicos que asumen para constituirse en ese tipo de texto²:



En este esquema observamos que los personajes asumen roles particulares –*protagonista y antagonista*– no por su desempeño protagónico, sino porque uno asume una conducta o actitud que lo hará triunfar mientras el otro, una conducta que lo hará fracasar en su intento.

La complicación está representada, en la mayoría de los casos, mediante una situación que llevará al enfrentamiento o a la confrontación de ambas conductas. Se trata generalmente, de un juego de fuerzas no siempre físicas sino de actitudes o comportamientos. El resultado de esta confrontación consistirá en el triunfo de aquella condición o actitud que el autor desea poner en evidencia e implicará necesariamente el fracaso de la otra.

Es así como, la construcción de la *coherencia* en este tipo de relatos surge, justamente, de la coincidencia semántica de estas tres instancias

² Para este trabajo sólo han sido consideradas las fábulas simples, es decir, aquellas que presentan un solo episodio. Este tipo de estructura permite, en etapas posteriores, la inclusión de estructuras narrativas más complejas.

narrativas: las *conductas* que asumen los personajes, el *enfrentamiento* y la *moraleja*.

En efecto, la confrontación de dos actitudes opuestas, y el resultado de dicho enfrentamiento deben ser coincidentes con la moraleja o enseñanza que el autor desea transmitir y que justifican que la historia "merezca ser contada".

Sin embargo, debemos señalar, como hecho inevitable para establecer dicha coherencia, que los personajes deben estar provistos de condiciones que resulten congruentes con los parámetros del enfrentamiento. Asimismo, las actitudes asignadas a cada uno deben guardar relación con los atributos con que esos animales u objetos son identificados en la realidad.

Pensemos p. e., en la fábula "**La liebre y la tortuga**" en la que ambos personajes se enfrentan en una competencia de velocidad. En dicho enfrentamiento no sólo se contraponen los atributos naturales propios de cada uno de estos animales (la velocidad y la agilidad, en el caso de la liebre y la lentitud de movimientos en el caso de la tortuga), sino también de conductas humanas asignadas por el autor a cada uno de los personajes: la soberbia y seguridad de ser superior de la liebre, frente a la humildad y la constancia de la tortuga.

De todas las circunstancias que transcurren durante la competencia, la tortuga resulta vencedora por su constancia y es precisamente esa virtud la que se destaca luego en la moraleja: "*A menudo, el trabajo perseverante triunfa sobre los dones naturales si éstos se descuidan por soberbia*".

Este análisis pone en evidencia el entrecruzamiento de todas las variables que se combinan y relacionan para conformar los esquemas de conocimientos necesarios para comprender y escribir una fábula. Más aún, el juego de relaciones que se establece entre ellos debe, necesariamente, ser inferido por el sujeto que lee y controlado conscientemente por el sujeto que escribe.

Es por esta razón que los conocimientos implicados en la construcción de la coherencia a la que hacíamos referencia, tanto en el proceso de comprensión como en el de producción, resultan los siguientes:

- a. Conocimientos sobre el mundo físico de los animales u objetos, su naturaleza y característica.
- b. Conocimientos sobre el comportamiento humano y los estados o situaciones que suscitan o manifiestan dichos comportamientos.
- c. Conocimientos sobre las reglas o normas que rigen las conductas sociales de los individuos y que han sido generalizadas por una cultura en refranes o moralejas.
- d. Conocimientos sobre los textos y sobre sus formas de organización – en este caso particular la organización esquemática que asumen las narraciones naturales–.

El diseño de acciones didácticas que favorecen la construcción de las representaciones

Durante el transcurso de las clases, los alumnos leyeron distintas fábulas. La tarea de lectura se organizó didácticamente en función de un modelo cognitivo de comprensión lectora basado en la propuesta de Irwin (1986). Elegimos este modelo porque presenta estrategias organizadas sistemáticamente y de fácil aplicación en la situación de clase.

Tal como lo prescribe el modelo, advertir el orden en que se presentan las informaciones –superestructura–, construir esquemas conceptuales de contenido –macroestructura–, advertir la diferenciación e interrelación entre, los elementos constitutivos de este tipo de textos, así como integrar la información aportada por el texto, con los esquemas de conocimientos previos aportadas por los alumnos junto al desarrollo de habilidades inferenciales, fueron trabajados como rutinas de clase.

La utilización de estas estrategias permitió que los alumnos logaran cierto grado de control y supervisión de su propia actividad de comprensión, y además descubrieran ciertas claves necesarias para producir una fábula: formalizar las regularidades recursivas que caracterizan la especificidad de este tipo de textos, sobre todo aquellas que, constituyen un medio eficaz para construir la coherencia.

Las estrategias de los alumnos

En este contexto, propusimos a nuestros alumnos que escribieran una fábula para editar en una revista escolar y, una vez finalizado el trabajo de producción de los alumnos –que consistió en planificar, escribir, revisar y editar–, iniciamos una serie de entrevistas individuales con el propósito de verificar de qué manera transferían a la escritura los esquemas de conocimiento construidos durante la etapa de comprensión y descubrir las estrategias cognitivas que habían empleado durante la planificación y realización del escrito, de qué manera monitoreaban o controlaban –durante el acto de escritura– esa habilidad cognitiva y en qué medida eran conscientes de ella.

Durante las entrevistas, se plantearon dos cuestiones centrales:

- a. Qué pasos habían seguido para organizar el escrito. Cómo habían procedido.
- b. Qué decisiones tomaron, cuáles desecharon y por qué.

Durante la realización de los trabajos solicitados y las entrevistas advertimos que, en el nivel de las representaciones, el conocimiento de la estructura esquemática y de la relación entre sus componentes permitió, durante el proceso de planificación, que los alumnos seleccionaran deliberadamente el punto de partida para la construcción de la coherencia de su fábula.

Reparamos en que una gran mayoría de alumnos de 7º grado había seleccionado como estrategia para la construcción de la coherencia, el *marco*; mientras que los alumnos de los cursos más avanzados (1º y 2º) variaban de estrategia: el punto de partida para esta construcción era la *moraleja*.

Con referencia a la *primera estrategia*, pudimos observar que los niños de 11 y 12 años mostraban una marcada preocupación por establecer una correspondencia coherente entre los animales y su hábitat y entre los animales y sus costumbres. El comportamiento estratégico se caracteriza por:

- a. Un marcado grado de conciencia y control sobre los procedimientos empleados para la construcción del marco, pero no para la historia o la moraleja.

"Primero elegí los personajes, los ubiqué en un lugar y busqué las costumbres. Después les construí el carácter y busqué distintas formas para que cambien. Leí todo y saqué la moraleja" (Noelia, 7º grado).

"Copié los personajes de un libro, después inventé la trama. Lo hice cuatro veces, la primera había puesto que el pez vivía en una cueva afuera del río" (Cristian, 7º grado).

"Pensamos primero en los personajes y discutimos bastante, algunos no nos gustaban porque eran aburridos y tuvimos que ponernos de acuerdo" (Daniela y Alexis, 7º grado).

- b. Las representaciones construidas durante la etapa de comprensión les permitió controlar con eficacia la construcción de la coherencia de sus propias fábulas. Las operaciones realizadas en casi todos los casos fueron: *revisar, detectar errores y seleccionar nuevas estrategias* para reformular su escrito o tomar decisiones importantes.

"Elegí primero los personajes, pero como no los conocía bien, tuve que cambiarlos por la gallina y la rana. Después elegí cuál sería el protagonista y cuál el antagonista. Al principio iba a ser la rana (el protagonista) pero después la gallina iba a ser tonta, como siempre, entonces decidí resaltarla así que puse como antagonista a la rana. Intenté varios accidentes (que favorecieran a la gallina) y elegí el de la madera" (Cora, 7º).

"Me ayudó mi hermana. Me dijo el principio. Estaba mal. Lo tuve que hacer otra vez" (Cintia, 6º).

"No sabía por qué había elegido mal los animales. Después me di cuenta de que me faltaban las costumbres así que tuve que buscarlas. Después les busqué el lugar y escribí la historia cuatro veces porque ninguna tenía sentido" (Paola, 7º).

"La moraleja no la puse porque tuve muchos problemas. Tenía una pero no pegaba con la historia así que no puse nada" (Renata, 6º).

- c. La falta de esquemas de conocimientos sobre los animales, sus características y comportamientos los obligó, en la etapa de planificación, a buscar, en fuentes externas, los datos necesarios para reparar esa dificultad, en algunos casos. En otros, la elección se redujo a la antinomia de valores muy genéricos: *bueno/malo, tonto/astuto*.

“Elegimos el cocodrilo porque es **malo** y el hipopótamo porque es **tonto** y menos **malo**” (Mariano y Gustavo, 6º grado).

El análisis de los escritos de los niños revela la falta de elaboración de un plan pragmático necesario para definir la finalidad del texto. Esta falta de intencionalidad se manifiesta en el abandono del proyecto de la fábula que es reemplazado, en cierta medida, por una marcada tendencia hacia la narración de historias con animales con abundante intercalación de diálogo entre ellos

Por otra parte, a estos niños les resultó más fácil inventar la moraleja a partir del escrito. Este hecho muestra que la inferencia de la relación entre las instancias narrativas desde la moraleja hacia el enfrentamiento y su resultado exige un grado de mayor complejidad en el nivel de los procesos de pensamiento.

Los alumnos de los cursos más avanzados (14 y 15 años) eligen otro comportamiento estratégico: *la construcción de la coherencia se aborda desde la moraleja*. La elección estratégica de procedimientos durante la planificación de sus escritos se caracteriza por:

- a) Un grupo de alumnos se abocó a la búsqueda de moralejas y refranes conocidos. En estos casos, las representaciones construidas durante la etapa de la comprensión para la construcción de la coherencia les exigió la revisión y reestructuración de la historia: tenían que ajustar la historia a las moralejas y refranes seleccionados.

“Buscamos un libro de refranes y máximas. Pensamos una historia para cada refrán que nos gustaba. Algunas no nos salían. Entonces cambiábamos de refrán. Logramos armar dos o tres historias. Después elegimos la que más nos gustó: ‘Más vale pájaro en mano que cien volando’.” (Guido y Matías, 13 y 14 años.)

- b) Otro grupo de alumnos se, abocó al análisis de situaciones cotidianas o de experiencias vividas que les permitían extraer una enseñanza relevante relacionada con sus creencias e intereses. Curiosamente, este procedimiento estratégico les permitió una gestión más eficaz en el conjunto de su producción y una reducción de costo cognitivo. En ningún caso debieron reestructurar la historia ya que partieron de una intencionalidad muy clara que les facilitó la construcción de la coherencia de la fábula.

“No sabíamos cómo empezarla, entonces estábamos viendo TV y habló el presidente de los Estados Unidos, y entonces se nos ocurrió que todos los políticos dicen una cosa y hacen otra y así se nos ocurrió: ‘No creas en quien habla bellamente, si en sus acciones no habla correctamente’.” (Damián y Walter, 15 años.)

“Pensamos en algo que nos podía pasar a nosotras y de ahí sacamos la moraleja: ‘Nunca hay que creerse demasiado importante, porque se puede subir de repente pero también se puede volver a bajar’” (Bárbara, Daniela y Sabrina, 14 y 15 años.)

“Saqué la frase de la carta de una amiga: ‘La amistad no se gasta ... a menos que se la use’” (Gastón, 15 años.)

Esta segunda elección estratégica de procedimientos evidencia que estos alumnos no sólo han construido y almacenado los nuevos conocimientos sino que, sobre todo, tratan de integrarlos a sus representaciones a un nivel más alto. Este nivel de construcción más complejo de representaciones lo ayuda a franquear etapas que aún deben ser construidas por los más pequeños –p.e. la de la construcción del marco–.

Además, en estos casos observamos que existe una clara adecuación entre la intencionalidad que guiaba sus escritos, el contexto (entorno y normas que rigen a la sociedad) y la organización esquemática que debe asumir el texto.

Aunque la forma que adoptan estos escritos es el de una fábula, pueden considerarse como argumentaciones incipientes que pretenden mostrar la validez de las enseñanzas seleccionadas.

Consideraciones finales

Comprender y producir textos son actividades que ponen en juego, un gran número de componentes que no deben ser desconocidos por el docente. En este sentido, Mabel Marro y Angela Signorini (**Lectura y Vida**, 1994) en un artículo en el que se ocupan de las tareas cognitivas en la comprensión de textos narrativos, señalan la necesidad de diseñar, en la clase, situaciones de andamiaje poniendo en relación al docente y su capacidad de seleccionar e intervenir, a los textos y sus características y a las demandas cognitivas de los alumnos en su tarea de lectura.

Los datos aquí presentados muestran que es posible diseñar estas situaciones de andamiaje, si se delimitan los factores que intervienen en la construcción de las representaciones y se analiza el comportamiento estratégico de los alumnos frente a la actividad de leer y escribir un texto particular.

Nuestra tarea ha consistido, precisamente, en levantar un puente entre lo que se lee y se escribe en la escuela y en la vida real; en proporcionar al alumno, los andamiajes necesarios desde las múltiples posibilidades que ofrece el texto. Creemos que sólo así, los docentes podemos construir un contexto de enseñanza cargado de sentido para el alumno; que sólo así, el alumno puede construir su aprendizaje para un desempeño autónomo en todas las tareas de lectura y de escritura.

Referencias bibliográficas

- Bereiter, E. y M. Scardamalia (1987) **The Psychology of Written Composition**. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Castedo, M. L. (1995) "Construcción de lectores y escritores." En **Lectura y Vida**, Año 16, **3**, 5-24.
- Espéret, E. (1989) "De l'adquisition du langage à la construction des conduites langagières". En G. Netchine-Grynberg (ed.) **Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant**. Paris.
- Fitzgerald, J. (1992) "Leer y escribir cuentos". En J. Irwin y M. A. Doyle, **Conexiones entre lectura y escritura**. Buenos Aires, IRA-Aique.
- Giasson, J. (1990) **La compréhension en lecture**. Quebec, Gaëtan Morin.
- Irwin, J. (1986) **Teaching Reading Comprehension Processes**. Englewood, New Jersey, Prentice-Hall.
- Kaufman, A. M. y M. E. Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Santillana.
- Marro, M. y A. Signorini (1994) "Tareas cognitivas en la comprensión de textos. El docente: un estratega necesario." En **Lectura y Vida**, Año 15, **2**, 27-32.
- Richard, J. (1993) **Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions**. Paris, Armand Colin.
- Stein, N. (1988) "The Development of Children's Storytelling Skill". En M.B. Franklin y S. Barten (eds.) **Child Language: A Book of Readings**. New York, Oxford University Press.
- Stein, N. y E. Glenn, C. (1979) "An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children." En R. Freedle (ed.) **New Directions in Discourse Processing**. Norwood, N. Ablex.
- van Dijk, T.A. (1978) **La ciencia del texto**. Barcelona. Paidós.
- van Dijk, T. A. y W Kintsch (1983) **Strategies of Discourse Comprehension**. New York. Academic Press.
- Vygotsky, L.S. (1964) **Pensamiento y Lenguaje**. Buenos Aires, Lautaro.

