

LA COMPRENSIÓN DE LOS CONFLICTOS EN LOS TEXTOS NARRATIVOS: UNA VÍA PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

Abstract

Esta investigación se apoya en las posibilidades que tiene la comprensión del texto narrativo para la formación de competencias ciudadanas. El establecimiento de un conflicto, y las intenciones y las emociones que los personajes experimentan al tratar de resolverlo, son características que convierten al texto en un dispositivo privilegiado para analizar y reflexionar acerca de la vida. Bajo el supuesto que todo lector que comprende un texto narrativo lo evalúa y para hacerlo toma una perspectiva, en el presente estudio se exploran las diferentes posiciones que asumen 90 niños y niñas que asisten a escuelas públicas de Cali y Santander de Quilichao, al comprender una historia sobre la amistad. Igualmente se identificaron los conflictos y se caracterización las emociones y las intenciones de los personajes al enfrentarlos.

Los resultados del estudio muestran que los niños logran diferentes comprensiones - local y global - del texto, ligadas a la toma de perspectiva, la comprensión del conflicto y las intenciones y emociones. El grado escolar no fue un factor que mostró una diferencia significativa en el desempeño de los niños. Respecto a las respuestas de los niños sobre la perspectiva que asumen para evaluar la historia se organizaron en cinco categorías que muestran que el 40% de los niños se centran en las acciones de los personajes, 15,6% en el deber ser, 20% califican el hacer de los personajes, 8,9% tienen en cuenta tanto el deber ser como el hacer y 15,5% ponen en relación la perspectiva de la historia con una propia. Las respuestas de los niños relacionadas con la comprensión del conflicto y la caracterización de las emociones y las intenciones de los personajes igualmente se organizaron en cinco categorías. La comprensión del conflicto esta centrado en la ruptura de la amistad para el 7,8%, en las características físicas para el 18,9%, en las características físicas y relaciones de poder para el 35,6%, una relación de poder para el 35,6% y en las relación de amistad para el 28,9%. Las intenciones de los personajes para el 4,4% de los niños están por fuera del cuento leído, para el 44,4% están basadas en el querer, para el 20%, en lo emocional y lo cognitivo, atribuye intenciones y su efecto sobre las acciones del otro, el 22,2% y para el 9% las intenciones tiene efecto sobre las acciones de los personajes se transforman a lo largo de la historia. En cuanto a las emociones el 20% las caracteriza como una bipolaridad, 52,3% las relacionan con los eventos de la historia y el 27,7% relaciona las emociones de los personajes, con los eventos de la historia y las propias. Finalmente el estudio propone una situación educativa que brinde a los niños "ambientes seguros" para reflexionar y analizar las historias, les de la oportunidad de expresar sus puntos de vista al asumir una posición propia y defenderla con argumentos válidos ante las de los demás. Estas situaciones son una oportunidad para respetar las diversas posiciones adoptadas por los otros y en ocasiones transformar las propias, es decir aprender a ser sujetos competentes para ejercer su ciudadanía.

Resumen Técnico

Las narraciones permean casi todos los aspectos de nuestra sociedad y de nuestra construcción como sujetos. Más allá de los textos literarios, la narrativa la encontramos en el recuento de lo que hacemos cotidianamente, en la recuperación de sucesos históricos, en la explicación de datos científicos, en el discurso político y en las conversaciones diarias con las otras personas o consigo mismo (Nash, 1994 en Bortolussi & Dixon, 2003)¹. La habilidad para utilizar el discurso narrativo cuando explicamos o interpretamos el mundo es intrínseca a la condición humana, como lo podemos observar cuando el niño le cuenta a su madre lo que hizo en el jardín infantil o cuando en un juego colectivo podemos descubrir una historia que subyace a los roles que cada niño asume.

Simultáneamente con el aprendizaje de la lectura, es factible que los aprendices de lectores se formen en competencias ciudadanas, puesto que el texto narrativo puede utilizarse como una herramienta para la discusión y reflexión de los problemas y vicisitudes humanas que en él se recrean. El análisis del conflicto

¹ Bortolussi, M. & Dixon, P. (2003). *Psychonarratology. Foundations for the empirical study of literacy response*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

que se plantea en todo texto narrativo, así como la manera como se relacionan los personajes, el reconocimiento de sus pensamientos, creencias y sentimientos, puede facilitarle al niño el descubrimiento y la construcción del conocimiento social, orientarlo en el control y la expresión de sus afectos, y ofrecerle una vía para la formación en las normas y valores de la cultura y la sociedad (Orozco, Ochoa & Sánchez, 2002)².

Este estudio exploratorio describe y caracteriza la comprensión sobre el conflicto propuesto en un texto narrativo que logra un grupo de 90 niños de 1º y 3º de primaria de Cali y Santander de Quilichao (Cauca). Los niños asisten a escuelas públicas de nivel socio económico medio y medio bajo. Para la recolección de los datos se trabaja de manera individual con los niños. En primera instancia se realiza la lectura del cuento “El tigre y el ratón” de Keiko Kasza³ y, posteriormente, se desarrolla una entrevista semiestructurada (anexo 2) que retoma las situaciones significativas del cuento: la relación de los dos personajes, el conflicto que enfrentaban y el desarrollo de la historia antes, durante y después de la situación de clímax.

Si bien la entrevista tiene preguntas que apuntan a la comprensión que logra el niño sobre el conflicto de la historia y a la forma como entiende los estados mentales y emocionales de los personajes, durante la sesión con cada uno de los participantes surgen otro tipo de preguntas para ampliar, ejemplificar o reorganizar aquello expresado por el niño.

De acuerdo con los resultados, las respuestas de los niños que participaron en la investigación revelan cinco formas de comprensión. Estos diferentes modos de comprensión se relacionan con la manera en que los niños abordan el texto; las dos primeras formas de comprensión tipo A y B logran una comprensión local anclada en lo que propone la historia a nivel explícito y centrada en aspectos puntuales de la misma. La forma de comprensión tipo C muestra un estado de transición entre la comprensión de la historia basada en sus elementos explícitos y el inicio de la atribución de intenciones a las acciones de los personajes. Los niños cuyas respuestas están ubicadas en estas formas de comprensión, retoman algunas veces elementos literales de la historia para definir el conflicto y lo describen a partir de uno solo de sus eventos o de los rasgos físicos de los personajes, como se observa en el siguiente ejemplo:

(Sujeto 70; 3º primaria)

Investigador (I): *Aquí dice “teníamos un pequeño problema” ¿Cuál era el problema que ellos tenían?*

Niño (N): **Que el tigre era muy grande y el ratón muy pequeño.**

I: *¿Tú qué piensas? ¿Por qué era un problema que el tigre fuera más grande y el ratón más pequeño?*

N: **Porque el tigre le destruyó el castillo al ratón.**

A diferencia de las tres formas de comprensión anteriormente mencionadas, en las dos restantes – D y E– los niños logran una representación global de la historia. Las argumentaciones de los niños en relación con la comprensión alcanzada se fundamentan tanto en lo que hacen los personajes, como en sus intenciones y estados emocionales, y además identifican cómo se transforman a lo largo de la historia.

En las formas de comprensión tipo D y E, los niños utilizan simultáneamente los elementos explícitos e implícitos de la historia (acciones, intenciones, creencias, saberes de los personajes) para explicar el conflicto y por ello, van más allá de lo que aparece textualmente en el cuento y argumentan exponiendo

² Orozco, M., Ochoa, S. & Sánchez, H. (2002). *Prácticas culturales para la educación de la niñez*. Cali: Panamericana.

³ El anexo 1 presenta la transcripción del cuento.

razones y motivos propios. Los niños, al operar simultáneamente sobre lo explícito y lo implícito del texto, acceden a la estructura de la historia y logran un manejo de mayor complejidad de lo que en ella sucede, como puede verse en el siguiente ejemplo de una comprensión tipo E:

(Sujeto 31; 1º primaria)

N: Como al tigre le tocaban las cosas más buenas, entonces estaba feliz entonces se portaba gamín y entonces el ratón estaba, no le gusta eso y entonces se sentía mal.

Las respuestas de los niños en relación con el conflicto planteado en la historia, una amistad desigual se pueden agrupar en cinco formas diferentes de comprenderlo. En la primera de ellas los niños centran el conflicto en uno sólo de los eventos de la historia y establecen una polarización en la relación de los personajes -ser amigos o no ser amigos. Un ejemplo de este funcionamiento se cita a continuación:

(Sujeto 40; 1º primaria)

I: y aquí cuando dice que: "aún así teníamos un pequeño problema" ¿Tú cuál crees que era el problema que el tigre y el ratón tenían?

N: Que él tomó la decisión de que no iban a ser amigos porque le derrumbó el castillo y le dijo que no iban a ser amigos y tigre le dijo que partieran un bizcocho.

La segunda forma de entender el conflicto del cuento apunta a las diferencias físicas -tamaño y fuerza- de los personajes. Los niños enfatizan en las expresiones que utiliza el ratón para referirse a sí mismo como un personaje pequeño e incapaz de hacerle frente al tamaño y fuerza de tigre.

(Sujeto 5; 1º primaria)

I: Fíjate que aquí dice "Somos muy buenos amigos, aún así teníamos un pequeño problema" ¿Tú cuál crees que era el problema que ellos dos tenían?

N: Que el uno era el más pequeño y el tigre era el más grande y no quería ser más el amigo de él.

En síntesis, en las dos formas de comprensión del conflicto anteriormente citadas, los niños o bien señalan que el problema se trata de una única situación que lleva al rompimiento de la amistad, o reconocen que hay características físicas de los personajes que explican el problema que surge entre ellos.

En la tercera forma -F - identificada en las argumentaciones de los niños que dan cuenta de la comprensión de la historia, ellos unen las características físicas y la relación de poder entre los personajes. En algunos momentos durante la entrevista los niños explican el conflicto de los personajes con base en sus diferencias físicas y, en otros, argumentan que el conflicto también se debe a que uno de los personajes es más poderoso y manda al otro. Los niños infieren que la relación entre los personajes es una situación en el que uno de ellos manda y el otro obedece, en otras palabras, es una relación basada en el poder.

(Sujeto 48; 3º primaria)

I: Vamos a hablar sobre la amistad del tigre y el ratón, vas a decir lo que opines, lo que pienses.

N: Lo que yo quiero decir que tigre como el gato es más grande entonces lo mandaba.

I: ¿Y el ratón?

N: El ratón como era el más chiquito no podía hacer nada entonces le tocaba hacer todo.

Las respuestas de los niños ubicadas en el cuarto tipo de comprensión del conflicto se centran exclusivamente en la relación de poder entre los personajes para entender por qué se presentan las dificultades entre ellos. En esta forma de comprensión los niños hacen una abstracción de lo que los personajes hacen y dicen, atribuyendo intenciones y estados emocionales para explicar las razones del conflicto en la historia.

(Sujeto 9; 1º primaria)

I: ¿Tú por qué crees que el tigre siempre mandaba al ratón a hacer todo eso?

*N: **Porque él se pensaba el rey.***

I: ¿Y el ratón cómo se sentiría con todo lo que le hacía el tigre?

N: Mal.

I: ¿Y por qué crees que mal?

*N: **Porque a él no le gustaba que lo mandaran.***

Finalmente, es la relación de amistad entre los personajes la que da cuenta del último tipo de comprensión del conflicto alcanzado por los niños. Ellos expresan que ambos personajes son responsables de lo que les ocurre y explican que cada uno debe transformar su comportamiento para resolver el problema y lograr una amistad basada en la igualdad. Para esta forma de comprensión, los niños observan la relación entre los personajes como una situación de amistad ajustada a la manera como se da en la vida real. En esta forma de amistad cada uno tiene derechos y deberes y ambas partes generan y son responsables del problema pero también de su solución.

(Sujeto 20; 1º primaria)

I: ¿por qué el ratón creía que cuando le dijera eso al tigre él se iba a sentir mal? ¿Qué le hacía pensar eso al ratón?

*N: **Pues que él creía que con eso no le iba a volver a pedir favores.***

I: Que por eso no le iba a volver a pedir nada, no lo iba a volver a mandar ni nada.

*N: **Era para que él se sintiera mal como él se sentía.***

I: Para que se sintiera mal como él se sentía. ¿Tú crees que estuvo bien hecho eso que el ratón hizo con el tigre?

N: No.

I: ¿No? ¿Por qué no?

*N: **No, ni lo que hizo ninguno de los dos. Ni lo que hizo el ratón, ni lo que hizo el tigre, no estuvo bien.***

Como se puede observar las cinco formas de comprensión alcanzadas por los niños muestran como ellos progresivamente van abandonando los elementos eminentemente explícitos de la historia para explicar el conflicto desde la desigualdad de la relación de amistad y, por el contrario, progresivamente van desde una comprensión local, centrada en un evento, a una global del texto.

Igualmente, el estudio explora las posibles relaciones entre tipos de comprensión del conflicto y la edad de los niños. Al comparar los niños de 1º con los de 3º en la situación de lectura, se encuentran respuestas de los niños de los dos grados escolares en las cinco formas de comprensión del conflicto (anexo 3, gráfico 1).

Este hecho, por demás relevante, pone de presente que los desempeños de los niños no se pueden leer exclusivamente desde su edad o grado escolar. Habría otro tipo de factores tales como el conocimiento que ellos tienen del mundo, los procesos de reflexión, la toma de conciencia, que inciden en la autonomía

para comprender el conflicto y en la posibilidad de asumir una posición evaluadora o punto de vista frente a las acciones, intenciones y emociones expuestas en el texto narrativo.

Es así como los resultados ponen en evidencia que las formas iniciales de comprensión, es decir, las tipo A y B tienen una frecuencia mayor en el grado 1º en comparación con 3º. Por el contrario, en las formas de comprensión tipo C y D, hay una mayor frecuencia en 3º que en 1º (anexo 4, gráfico 2), y presentan una misma frecuencia en ambos grados escolares en la forma de comprensión tipo E. Esta semejanza en la comprensión del conflicto de mayor complejidad –tipo E– necesitaría un abordaje de mayor profundidad pues se haya en disonancia con el desempeño de los dos grados escolares y los tipos de comprensión identificados en la investigación.

De la misma manera que se encontraron diferentes niveles de comprensión de la historia y del conflicto, en las respuestas de los niños se pueden identificar diferentes puntos de vista o posiciones desde las cuales ellos comprenden la historia.

Los diferentes puntos de vista asumidos por los niños para evaluar la historia muestran que sus posiciones se pueden agrupar alrededor de cinco tendencias que van desde una centración en las acciones de los personajes, pasando por un “deber ser” hasta una posición personal, que muestra la propia perspectiva del niño. Las respuestas se agruparon alrededor de cinco perspectivas diferentes: centrada en las acciones, en el deber ser, en la calificación de las acciones, en la unión de la calificación de las acciones y el deber ser y por último, en la formulación de una perspectiva propia.

El reconocimiento de las intenciones es otra de las categorías que da cuenta de la comprensión del texto. Al igual que las otras categorías los niños dan cuenta de diferentes formas de atribuirle intenciones a las acciones de los personajes. En el primer grupo atribuye intenciones a las acciones de los personajes por fuera de la historia; en un segundo grupo la intención está relacionada con el querer de los personajes; en el tercero con sus creencias. En un cuarto grupo las intenciones dan cuenta del efecto que ellas tienen sobre la relación entre ellos y finalmente, en el quinto grupo se ubican las respuestas que muestran la dinámica de las intenciones de los personajes a través de la historia, es decir, su transformación de acuerdo a las acciones que emprenden los personajes para solucionar el conflicto. No sería prudente poner ejemplos de las respuestas en un anexo para que el lector entienda?

La identificación de las emociones presenta, al igual que las otras categorías, diferentes comprensiones alcanzadas por los niños. Las respuestas dadas por ellos se pueden agrupar alrededor de cinco diferentes formas de comprensión gradual: en un grupo se ubican las respuestas que aluden a las emociones como una bipolaridad (bien–mal, triste–feliz). En otro grupo se reconoce una caracterización de las emociones como una bipolaridad (bien–mal, triste–feliz) y las explican con eventos no relacionados con la historia. En un tercer tipo de comprensión identifican las emociones como una bipolaridad (bien–mal, muy bien–muy mal), relacionándolas con los eventos propios de la historia y, finalmente, en los dos últimos grupos los niños identifican la dinámica de las emociones, es decir, dan cuenta de cómo cambian a lo largo de la historia de acuerdo a los acontecimientos. Algunos niños que se ubican en el último grupo comparan las emociones de los personajes con las que ellos pueden sentir si estuvieran en la situación de los personajes del cuento.

Como conclusión de este estudio, se pueden afirmar varias premisas. La primera de ellas es que todo texto cuenta la historia desde un punto de vista o perspectiva; la segunda es que los niños como lectores, al leer el texto negocian los significados propuestos en él teniendo como base una posición axiológica en

formación y el conocimiento del mundo que poseen, lo que les permite entrar en diálogo con la perspectiva que plantea el texto. La tercera premisa tiene que ver con el papel de la escuela que, como institución educativa, está encargada de la enseñanza de la lectura y que puede adoptar esta actividad como una habilidad escolar o como una situación de análisis y de reflexión, es decir, proponer la lectura como la simple decodificación del código alfabético o como el momento para analizar, expresar y escuchar los planteamientos que proponen tanto el texto como el maestro y el estudiante mismo.

Finalmente la cuarta premisa se refiere a que en el análisis que puede realizarse colectivamente en el aula de clases, los niños reflexionan y toman conciencia de lo propuesto en el texto y este proceso los “obliga” a asumir su propia posición respecto a las situaciones, emociones e intenciones vividas por los personajes a lo largo de la historia. Tanto su toma de posición, como las de sus pares le proporciona múltiples perspectivas frente a la evaluación de las historias. Es la exposición a la diversidad de perspectivas la que le ayuda a formular la propia, sostenerla o modificarla en relación con los argumentos y contra argumentos de sus compañeros. En últimas, se trata de abordar la formación en competencias ciudadanas sabiendo que ésta implica “saber hacer en contexto”, pero que simultáneamente con el saber hacer o “saber cómo”, es necesario “saber el qué”, y “el para qué”.