



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN,
EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**

**ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL
DE EDUCACIÓN**

TESIS

**“LITERATURA INFANTIL Y EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL
2DO GRADO DE PRIMARIA EN LA I.E.E. ISABEL LA CATOLICA DEL
DISTRITO DE LA VICTORIA. LIMA 2013.**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN**

PRESENTADA POR:

Bachiller: Luz Elizabeth Rivera Manhualaya

LIMA – PERÚ

2014

DEDICATORIA

A Dios que siempre estuvo presente en mi vida.

A mi madre y mi hijo que me acompañaron, en el esfuerzo por alcanzar la meta propuesta

AGRADECIMIENTO

A la Escuela Académico Profesional Educación de la UAP por hacer realidad la obtención de este Título Profesional a mi madre e hijo por ser el motor de vida.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo general determinar si la literatura infantil se relaciona con la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013, se desarrolló una investigación de tipo correlacional, porque tuvo por finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre la literatura infantil y el nivel de comprensión lectora, de nivel descriptivo porque se describió la realidad problemática tal y como se presenta en los diversos estamentos, con un diseño no experimental transeccional correlacional, el método fue descriptivo, porque describe las causas, consecuencias, de cada una de las variables de manera teórica, tal y como se presenta el fenómeno en estudio.

Para el presente estudio se permitió investigar 25 alumnos y 15 docentes del 2do grado de la I.E.E Isabel la Católica del distrito de la Victoria, se contó con una muestra no probabilística (por conveniencia) de 25 alumnos todos pertenecientes al nivel primario estudiantes del 2do grado de primaria y 15 docentes de la I.E.E Isabel la Católica del distrito de la Victoria. Para dicho estudio se utilizó las técnicas de la observación, clasificando y consignando los acontecimientos pertinentes de acuerdo a la temática investigada y la encuesta fue aplicar a los docentes y alumnos del 2 grado de primaria de la I.E.E Isabel La Católica del distrito de la Victoria.

Entre la principal conclusión tenemos que de acuerdo a los resultados estadísticos descriptivos e inferenciales obtenidos, se ha logrado contrastar las hipótesis planteadas demostrando que existe una relación significativa entre las variables, literatura infantil y la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E. Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013.

Palabras Claves: Literatura Infantil y Comprensión Lectora.

ABSTRACT

It is research had as general objective to determine if children's literature Elizabeth is related to reading comprehension in students in the 2nd grade of the I.E.E. the Catholic of the District of La Victoria. Lima. 2013, an investigation of correlation type, was developed because it had aimed to know the relationship or degree of association between children's literature and the level of reading comprehension level descriptive because described the problematic reality such as presented in various walks of life, with a correlation transseccional non-experimental design, the method was descriptive, because it describes the causes of , consequences, of each of the variables of how theoretical, as the phenomenon is presented in study.

For the present study was allowed to investigate 25 pupils and 15 teachers of the 2nd degree of the I.E.E. Isabel la Catolica in the la Victoria district, included a sample not probabilistic (for convenience) of 25 students, all belonging to the primary level students of 2nd grade and 15 teachers of the I.E.E. Isabel la Catolica in the la Victoria district. The techniques of observation was used for this study, classifying and recording pertinent events according to the investigated theme and the survey was applied to teachers and grade 2 students of the I.E.E. Isabel La Católica of the Victoria district.

Among the main conclusion we have to agree to the results descriptive and inferential statistics obtained, have been contrasting scenarios raised by demonstrating that Isabel the Catholic in the District of La Victoria there is a significant relationship between the variables, children's literature and reading comprehension in students in the 2nd grade of the I.E.E. Lima. 2013.

Key words: Children's literature and reading comprehension.

ÍNDICE

	Pág.
DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTO	ii
RESUMEN	iii
ABSTRACT	iv
INDICE	v
INTRODUCCIÓN	1

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

1.1 Descripción de la Realidad Problemática	3
1.2 Delimitación de la Investigación	
1.2.1 Delimitación Social	5
1.2.2 Delimitación Temporal	5
1.2.3 Delimitación Espacial	5
1.3 Problemas de Investigación (Formulación del Problema)	
1.3.1 Problema General	6
1.3.2 Problemas Secundarios	6
1.4 Objetivos de la Investigación	6

1.4.1 Objetivo General	6
1.4.2 Objetivos Específicos	7
1.5 Hipótesis de la Investigación	7
1.5.1 Hipótesis General	7
1.5.2 Hipótesis Secundarias	7
1.5.3 Identificación y Clasificación de Variables e Indicadores	9
1.6 Diseño de la investigación	13
1.6.1 Tipo de Investigación	14
1.6.2 Nivel de Investigación	15
1.6.3 Método	15
1.7 Población y Muestra de la Investigación	16
1.7.1 Población	16
1.7.2 Muestra	16
1.8 Técnicas e Instrumentos de la Recolección de Datos	16
1.8.1 Técnicas	16
1.8.2 Instrumentos	17
1.9 Justificación e Importancia de la Investigación	17
1.9.1 Justificación Teórica	17
1.9.2 Justificación Práctica	17
1.9.3 Justificación Social	18
1.9.4 Justificación Legal	18
1.9.5 Importancia	18

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la Investigación.....	19
2.1.1 Estudios previos	19
2.1.2 Tesis Nacionales	25
2.1.3 Tesis Internacionales	28
2.2 Bases Teóricas	31
2.3 Definición de Términos Básicos	178

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN, ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1 Tablas y graficas estadísticas.....	182
3.2 Contrastación de Hipótesis	186
CONCLUSIONES	196
RECOMENDACIONES	197
Fuentes de Información	198

ANEXOS	109
1. Matriz de consistencia	200
2. Instrumentos	201

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se desarrolló aspectos significativos sobre la literatura infantil y el nivel de comprensión lectora, tuvo como objetivo general Determinar si la literatura infantil se relaciona con la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013. La razón por la cual realice la presente investigación fue que desee investigar los factores de la literatura infantil que influyen en el nivel de comprensión lectora.

Cuya hipótesis de trabajo fue: La literatura infantil se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013

Se desarrolló una investigación de tipo correlacional, debido a que tubo por finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre la literatura infantil y el nivel de comprensión lectora, de nivel descriptivo porque se describe la realidad problemática tal y como se presenta en los diversos estamentos, con un diseño no experimental transeccional correlacional, el método fue descriptivo, porque describe las causas, consecuencias, de cada una de las variables de manera teórica, tal y como se presenta el fenómeno en estudio.

El presente plan de tesis consta de los siguientes capítulos:

El capítulo I Planteamiento del estudio. Contiene la descripción de la realidad problemática, delimitación de la investigación, formulación del problema; los objetivos, las hipótesis, la operacionalización de variables, diseño, tipo, nivel y método de investigación, población y muestra de la investigación, técnicas e instrumentos y la justificación e importancia de la investigación.

El capítulo II Marco Teórico, Desarrolla los antecedentes de la investigación; las bases teóricas de las dos variables en estudio y la definición de términos básicos.

El capítulo III Presentación, análisis e interpretación de resultados. Contiene tablas y gráficas estadísticas y contrastación de hipótesis.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) es una organización internacional intergubernamental que reúne a los países más industrializados de economía de mercado.

La OCDE tiene sus raíces en 1948 en la Organización para la Cooperación Económica Europea que tuvo el objetivo de administrar el Plan Marshall para la reconstrucción europea. En 1960, el Plan Marshall había cumplido su cometido y los países miembros acordaron invitar a Estados Unidos y Canadá en la creación de una organización que coordinara las políticas entre los países occidentales. La nueva organización recibió el nombre de Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos y su sede se encuentra en París, Francia.

La OCDE es el mayor productor mundial de publicaciones en economía y asuntos sociales con más de 500 títulos por año, más documentos de trabajo y otros productos. ¿Qué es la OCDE? Recuperado el 25 de septiembre, de

http://www.ine.cl/canales/menu/OCDE/Queesla_OCDE/Queesla_OCDE.pdf

Tanto en comprensión lectora, como en matemática y ciencia, nuestro país obtuvo los peores resultados en el 2013. La nota promedio que establece la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para los tres rubros del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) son de 494, 501 y 496 para matemáticas, ciencias y comprensión lectora respectivamente.

Perú ocupa el último lugar en comprensión lectora, matemática y ciencia. Evaluación PISA: el Ranking completo en el que el Perú quedó último. Recuperado el 25 de Septiembre, de <http://elcomercio.pe/lima/sucesos/evaluacion-pisa-ranking-completo-que-peru-queda-ultimo-noticia-1667838>

Cuando me desempeñaba como auxiliar de educación en la Institución Educativa Isabel la Católica de la Victoria observé en los alumnos del 2do grado de primaria un bajo nivel de comprensión lectora en el área de Comunicación manifestándose que al momento que los niños leían sus libros no podían identificar las ideas principales, secundarias y cuando la docente les preguntaba que habían entendido de la lectura no contestaban debido a que no comprendían lo que leían consecuentemente este hecho repercutía en su expresión verbal, expresión escrita .

Uno de los factores que causan este bajo nivel de comprensión lectora en los niños era que frecuentemente los niños confundían reiteradamente las imágenes y símbolos que les mostraba la docente, y que al momento que la docente les preguntaban que entendían solamente atinaban a callarse o simplemente decían describían otra situación que no era consecuente con la imagen lo mismo sucedía con los mitos y cuentos.

Asimismo cuando la docente contaba cuentos algunos niños no sabían analizar los valores transmitidos por los cuentos y no sabían encausar dichos cuentos para dominar formas literarias cada vez más complejas.

Lo mismo pasaba con las lecturas que consideraba la docente como parte de su clase no cumplía su función socializadora ya que al término de la misma no se entraba a un diálogo entre ellos haciéndoles saber cómo es o como se querría que fuera el mundo real.

1.2 Delimitación de la investigación

1.2.1 Delimitación Social

El personal que participará en el presente estudio estará conformada por el director, los docentes, los padres de familia y los estudiantes del 2do grado de la I.E.E Isabel la Católica del distrito de La Victoria.

1.2.2 Delimitación Temporal

El presente trabajo de investigación se realizará entre los meses de Junio a Diciembre 2014.

1.2.3 Delimitación espacial

El presente trabajo de investigación se llevará a cabo en la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria.

1.3 Formulación del Problemas

1.3.1 Problema general

¿En qué medida la literatura infantil se relaciona con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013?

1.3.2 Problema específicos

1.3.2.1 ¿De qué manera el acceso al imaginario colectivo se relaciona con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013?

1.3.2.2 ¿Cómo el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos se relacionan con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013?

1.3.2.3 ¿En qué medida la socialización cultural se relaciona con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013?

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Determinar si la literatura infantil se relaciona con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013.

1.4.2 Objetivo específicos

1.4.2.1 Especificar si el acceso al imaginario colectivo se relaciona con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013.

1.4.2.2 Establecer si el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos se relacionan con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013.

1.4.2.3 Determinar si la socialización cultural se relaciona con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013.

1.5 Hipótesis de la Investigación

1.5.1 Hipótesis general

La literatura infantil se relaciona significativamente con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013

1.5.2 Hipótesis específica

1.5.2.1 El acceso al imaginario colectivo se relaciona significativamente con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013

1.5.2.2 El aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos se relacionan significativamente con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013

1.5.2.3 La socialización cultural se relaciona significativamente con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013.

1.5.3 Identificación y clasificación de variables

Operacionalización de variables, definición conceptual y operacional

Definición conceptual Variables	Definición Operacional		Ítems	Índices
	Dimensiones	Indicadores		
<p>V.I Literatura Infantil</p> <p>Es un arte que recrea contenidos humanos profundos y esenciales; emociones y afectos primigenios; capacidades y talentos que abarcan percepciones, sentimientos, memoria, fantasía y la exploración de mundos ignotos.</p>	Acceso al Imaginario Colectivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Imágenes - Símbolos. - Mitos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las imágenes utilizadas en la literatura infantil son esquemas para entender el mundo y las relaciones con las demás personas. - Los niños tienen acceso a cuentos populares (imágenes, símbolos) y con este goce pueden comprender la experiencia cultural, incorporando formas nuevas a su diálogo con el contexto. - Considera Ud. que la literatura infantil recrea las historias, mitos entre otros y con ello se construye nuevos significados que a su vez se configuran dentro de los colectivo , lo que genera una ganancia que beneficia a todos. 	<p>Escala de medición:</p> <p>1) Nunca 2)Muy pocas veces 3)Algunas veces 4)Casi siempre 5)Siempre</p> <p>Intervalos: Mínimo = 1 Máximo = 75</p> <p>1) 1 – 15 2) 16 – 30 3) 31 – 45 4) 46 – 60 5) 61 - 75</p> <p>Nunca (20% o Menos)</p>
	El Aprendizaje de los modelos Narrativos y Teóricos	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Literaria. - Comunicación humana del entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera Ud. que la educación literaria de los niños y niñas debe ser muy variada, tanto si pensamos en las actividades, narraciones, adivinanzas, entre otros que compartimos con ellos. - En un entorno literariamente estimulante los niños progresan mucho más rápidamente en el dominio de las diferentes posibilidades de estructurar una narración o el ritmo de unos 	

		- Desarrollo personal y literario.	versos. - Considera Ud. que los modelos narrativos y teóricas adoptadas responden así a lo que la sociedad cree que es comprensible y adecuado para los intereses de los niños en los distintos momentos de su desarrollo personal y literario.	Muy pocas veces (21 a 40%)
	La Socialización Cultural	- Función Socializadora. - Educar Socialmente. - Función Educativa.	- La literatura infantil habla y reflexiona sobre los humanos es decir, porque nos permite ver con los ojos de los demás y desde perspectivas distintas cómo pueden sentirse las personas, la forma en que valoran los sucesos, los recursos con los que se enfrentan a sus problemas. - Ud. considera que para educar socialmente se debe de enseñar a los niños una literatura infantil orientada a enseñar la manera de ser imaginativos, solidarios o cívicos. - En la literatura infantil cuando prima la función didáctica (enseñar a comportarse, ser obedientes o educados), es que los libros se alejan de la verdadera acción educativa de la literatura, ya que es muy difícil que ésta pueda ejercer su influencia desde unas premisas tan superficiales y explícitas para el lector.	Algunas veces (41 a 60%), Casi Siempre (61 a 80%) y Siempre (81 a 100% de las Veces).

Definición conceptual Variables	Definición Operacional		Ítems	Índices
	Dimensiones	Indicadores		
<p style="text-align: center;">V.D Comprensión Lectora</p> <p>Desarrollo de significados mediante la adquisición de las ideas más importantes de un texto y a la posibilidad de establecer vínculos entre éstas y otras ideas adquiridas con anterioridad.</p>	Comprensión del Lenguaje de los textos.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos previos. - Conocimiento nuevo - Comprensión Activa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando lees un texto no puedes evitar interpretar y cambiar lo que lees de acuerdo con tus conocimientos previos sobre el tema. - Busca encontrar significado en lo que lee, utilizando tus conocimientos buscando relacionarlos con la información nueva que aporta el texto. - Cuando lees un texto existe una estrecha relación entre los conocimientos presentados en el texto y los conocimientos que posees el cual utilizas para guiar tu lectura y construir una adecuada representación de lo lees. 	<p>Escala de medición:</p> <p>1) Nunca 2) Muy pocas veces 3) Algunas veces 4) Casi siempre 5) Siempre</p> <p>Intervalos: Mínimo = 1 Máximo = 75</p> <p>1) 1 – 15 2) 16 – 30 3) 31 – 45 4) 46 – 60 5) 61 - 75</p> <p>Nunca (20% o Menos) Muy pocas veces (21 a 40%) Algunas Veces (41 a 60%), Casi Siempre (61 a 80%) y Siempre (81 a 100% de las Veces).</p>
	Procesos de Inferencias.	<ul style="list-style-type: none"> - Inferir los significados. - Conexiones lógicas. - Comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando en una lectura encuentras palabras desconocidas o que tengan diferentes significados tratas de entender el significado de la palabra relacionándolo con los componentes de la oración a fin de darle la coherencia del caso. - Cuando lees un texto tratas de encontrar relaciones entre sí en sus proposiciones con la finalidad de seguir el hilo conductor de su lectura. - Cuando lees un texto tratas de darle sentido a las diferentes palabras de la lectura, unes frases y completas las partes de la información ausente. 	

	Resolución de Problemas.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de Razonamiento de Lectura. - Estrategias que implican el uso de señales textuales. - Estrategias que implican el control de la comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando realizas tus lecturas realizas actividades mentales que consisten en realizar las conexiones de tus ideas los cuales te permiten solucionar problemas. - En una lectura consideras necesario el uso de señales textuales, contar con una adecuada información en tu mente (conocimiento previo), para comprender e identificar el tipo y estructura del escrito a fin de ser más fácil su comprensión y análisis. - Cuando lees y sientes que tienes dificultades de comprensión tratas de tomar una acción para procesar nuevamente la información y así localizar una interpretación razonable de la lectura. 	
--	--------------------------	--	--	--

1.6 Diseño de investigación

El plan o estrategia que se utilizó para la presente investigación fue el diseño no experimental de tipo transeccional correlacionales, investigación que se realizará sin manipular deliberadamente las variables en estudio, observando los fenómenos tal como se dan en el contexto natural, para posteriormente analizarlos

Hernández R., Fernández C. Batista L., (2010). “estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado. A veces, únicamente en términos correlacionales, otras en función de la relación causa efecto (causales)” (p.154).

Correlacionales Causales:

Se recolectan datos y se describe relación

(X1.....Y1)

Se recolectan datos y se describe relación

(X2.....Y2)

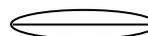
Se recolectan datos y se describe relación

(X3.....Y3)

Tiempo Único:

El interés es la relación entre variables. Sea Correlación:

X₁  X₁

X₂  X₂

X₃  X₃

1.6.1 Tipo de investigación

El enfoque de la presente investigación fue mixto porque implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada.

Hernández R., Fernández C. Batista L., (2010). Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008).(p.546).

El tipo de investigación fue aplicada, porque busca conocer para actuar, para construir, para modificar y constituye el primer esfuerzo para transformar los conocimientos científicos en tecnología

Sánchez, H. & Reyes, M. (1998). Es llamada también constructiva o utilitaria, se caracteriza por su interés en la aplicación de los conocimientos teóricos a determinada situación concreta y las consecuencias prácticas que se ella se deriven. Busca conocer para hacer, para actuar, para construir, para modificar; le preocupa la aplicación inmediata sobre una realidad circunstancial antes que el desarrollo de un conocimiento de valor universal. (p.13).

El estudio que se realizó en la presente investigación fue un alcance correlacional debido a que tendrá el propósito de conocer la relación o grado de asociación que existe entre el Clima Organizacional y la Satisfacción Laboral del personal del Ministerio de Relaciones Exteriores

Hernández R., Fernández C. Batista P., (2010). “este tipo de estudio tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. Los estudios correlacionales, al evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y, después cuantifican y analizan la vinculación Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba”. (p.81).

1.6.2 Nivel de investigación

El nivel de la investigación fue descriptivo porque se describe la realidad problemática tal y como se presenta en los diversos estamentos.

Sánchez. (1998). “El nivel descriptivo consiste fundamentalmente en describir un fenómeno o una situación mediante el estudio del mismo en una circunstancia temporal espacial determinada. Son las investigaciones que tratan de recoger información sobre el estado actual del fenómeno” (p.17).

1.6.3 Método de investigación

El método que se aplicó en la investigación es descriptivo, porque describe las causas, consecuencias, de cada una de las variables de manera teórica, tal y como se presenta el fenómeno en estudio.

Sánchez H (1998). “El método descriptivo consiste en describir, analizar e interpretar sistemáticamente un conjunto de hechos relacionados con otras variables tal como se da en el presente .El método descriptivo apunta a estudiar el fenómeno en su estado actual en su forma natural “ (p.33).

1.7 Población y muestra de la investigación

1.7.1 Población

La población de estudio estuvo conformada por 25 alumnos y 15 docentes del 2do grado de la I.E.E Isabel la Católica del distrito de la Victoria.

1.7.2 Muestra

Se determinó una muestra no probabilística (por conveniencia) de 25 alumnos y 15 docentes todos pertenecientes al nivel primario Estudiantes del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del distrito de la Victoria.

Nivel Primario	V	M	%
Docentes del 2do grado	5	10	100
Alumnos del 2do grado	13	12	100
Total	18	22	100%

1.8 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

1.8.1 Técnicas

Se utilizará las siguientes técnicas

Observación

Se hizo uso de la observación sistemática que ocurre en la situación real investigada, clasificando y consignando los acontecimientos pertinentes de acuerdo a la temática investigada.

Encuesta

Para aplicar a los docentes y alumnos del 2 grado de primaria de la I.E.E Isabel La Católica del distrito de la Victoria.

1.8.2 Instrumentos

Para el siguiente estudio se elaboró el siguiente instrumento, los cuales nos permitirán recoger la información y medir las variables para efectuar las correlaciones y comparaciones correspondientes.

El cuestionario constituida por 18 ítems, dirigida a los docentes y alumnos de la I.E.E Isabel La Católica del distrito de la Victoria.

1.9 Justificación e importancia de la investigación

1.9.1 Justificación teórica

El presente trabajo permite abrir nuevas líneas de investigación relacionadas con la literatura infantil y el nivel de comprensión lectora en los niños de 2do grado de primaria y su vínculo con la educación, por cuanto se hace necesario descubrir ciertas relaciones entre las variables indicadas, que pueden ser útiles para la orientación del diseño curricular.

1.9.2 Justificación práctica

Los resultados de la investigación podrían ser utilizados para mejorar el nivel de comprensión lectora que presenta en la actualidad según las evaluaciones realizadas.

1.9.3 Justificación social

El presente trabajo de investigación beneficiará a las instituciones educativas del nivel primario en mejorar el nivel de comprensión lectora situación crítica de la educación en el Perú , cuyos resultados con ciertas modificaciones a la situación real de cada institución educativa podrían ser utilizados para mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños pudiendo aplicar otras destrezas para mejorar la literatura infantil todo esto con la finalidad de contar en la sociedad con alumnos que sean capaces de adquirir criterios propios, que se expresen con claridad y precisión en esta era tan globalizada.

1.9.4 Justificación legal

La presente investigación se basará en la Ley general de Educación N°28044.

1.9.5 Importancia de la Investigación

Este estudio es de suma importancia porque nos permitirá conocer como literatura infantil y el nivel de comprensión lectora están relacionados entre sí y nos va a brindar resultados sobre la relación que existe en literatura infantil y los motivos por los cuales existen un inadecuado nivel de comprensión lectora a fin de poder usar otras estrategias y herramientas a fin de optimizar el nivel de comprensión lectora que es motivo de preocupación de docentes y padres de familia de todo la institución Educativa.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Revisamos material de estudio orientado al problema de la investigación ubicamos lo siguiente

A. Estudios Previos

- La universidad de Murcia y el Instituto de Salud Laboral de la Región de Murcia realizaron una investigación sobre Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria, participando en la formulación del estudio Mari Cruz Palomares Marín el 2014, donde concluyó:

Comenzamos esta investigación con una pregunta que es preciso recordar: ¿qué formación teórico-práctica reciben los estudiantes de Grado en Educación Primaria sobre Literatura Infantil y Juvenil, en su papel como mediadores de la promoción de la lectura?

Así, tras esta investigación llegamos a unos resultados que nos hacen concluir que la formación teórico-práctica, tanto dentro como fuera de las aulas, presenta cuestiones que deben ser mejoradas. La

presencia de la Literatura Infantil y Juvenil en el plan de estudios de la Universidad de Murcia no está clara, y tampoco explicitada, relegando, según los datos obtenidos, el estudio de la literatura a un segundo plano, y situando por delante cuestiones relacionadas con el estudio de la lengua. En los alumnos de la Universidad de Castilla-La Mancha la formación teórica en este aspecto sí parece suficiente, pero presenta lagunas en su formación

práctica. A estos datos se une que las experiencias prácticas con las que cuentan el total de alumnos, resultan insuficientes para garantizar unas buenas prácticas de animación a la lectura y la mayoría de las halladas se centran en el uso funcional/instrumental de la Literatura Infantil. Se pierde así el amplio espectro de posibilidades que ofrece el trabajo con estos textos, sobre todo en el desarrollo de hábitos lectores para un futuro, y las mejoras en la comprensión lectora; sin olvidar tampoco su importancia para el desarrollo global y cognitivo del niño en sus primeros años como escolar (Cerrillo, 2005).

Como hemos podido comprobar, las consideraciones sobre la Literatura

Infantil y su importancia en la educación del niño son elevadas, y a pesar de tener ciertas nociones en cuanto a conocimientos teóricos sobre esta materia y su posterior aplicación en el aula, apreciamos un desequilibrio entre esta teoría y una práctica que cuando no es insuficiente, no termina de responder a los presupuestos que sustentan un uso eficiente de los textos infantiles.

A la luz de los resultados de dicho análisis, no podemos decir que las respuestas que ofrecemos sean absolutas, y ni mucho menos generalizables, pero sí nos permiten una primera aproximación al tema que aquí nos interesa: la formación de los maestros en LIJ. En este caso, el grupo de participantes requeridos se seleccionó en función de unas características muy concretas, limitando la

investigación a un número de alumnos reducido. Por este motivo, difícilmente podemos afirmar que los resultados, interpretación y conclusiones extraídas a partir de estos datos respondan a todo el conjunto de alumnos de la titulación de Grado en Educación Primaria.

Ya desde la primera página, empezamos este estudio mencionando los cambios producidos en la forma de afrontar el estudio de la literatura y de las prácticas que se asocian al hecho lector, para concretar poco a poco nuestro problema y dar la palabra a este grupo de voces anónimas. Ahora alumnos, pero maestros en un futuro, que opinaron sobre la formación recibida y los conocimientos aprendidos en su paso por la universidad. Las respuestas a estas preguntas dejan un espacio abierto

a la reflexión, a las posibles propuestas de mejora y a la detección de nuevas vías de actuación y de investigación, sobre una temática que apenas ha sido abordada en estudios empíricos previos, y que nos presenta un marco referencial sobre el estado actual de la cuestión que nos puede servir de base sobre la que construir nuevos proyectos.

Realizando un análisis global de todo el estudio, encontramos una serie de cuestiones que necesitan ser mejoradas en próximos trabajos, bien por presentar dificultades durante la consecución de esta investigación, o bien por no haber ofrecido la respuesta esperada. En especial, hemos comprobado que el uso exclusivo de un cuestionario no ha ofrecido toda la información que queríamos obtener, por lo que resulta necesario utilizar otras fuentes de datos para triangular la información, basadas en la complementariedad de métodos. De igual manera, consideramos que

no solo resulta conveniente enriquecer estos resultados con lo que nos aporten otros instrumentos de investigación, sino también con la opinión de otros participantes.

Asimismo, queda pendiente profundizar en el análisis descriptivo realizado, aplicando técnicas estadísticas de carácter inferencial que nos permitan realizar comparaciones y ver si los resultados de unas y otras facultades son significativos entre sí.

Por último, hemos de señalar que tras los resultados de esta investigación, planteamos también la consecución de una serie de mejoras en la formación universitaria que parten de otorgar una mayor presencia a la Literatura Infantil y a las estrategias didácticas asociadas a esta desde los propios planes de estudio, o concienciar a los propios docentes de su importancia en el desarrollo íntegro del niño. Cerrillo y Yubero (2007, p. 2) hace ya años expresaban su deseo de que “en las próximas reformas de los planes de estudio de esas carreras pudieran incluir los créditos necesarios que subsanaran estas carencias formativas”.

Es difícil, cuando no imposible, enseñar lo que no se sabe, lo que uno no se ha parado a reflexionar. Desde aquí somos conscientes de que la formación universitaria no tiene por qué ser garantía de un buen futuro profesional, de que un buen plan de estudios no augura una buena docencia, pero si desde esta misma base formativa no se dan unos recursos mínimos, tanto teóricos como prácticos, sobre uno de los aspectos que más puede aportar al desarrollo íntegro del individuo, estaremos cerrando puertas, no solo a los adultos que se están formando, sino también a aquellos que en un futuro serán sus alumnos.

- El departamento de la universidad de Chile elaboró un estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional, informe final de Diciembre del 2011, donde concluyeron lo siguiente:

Con respecto a las variables sociodemográficas que se relacionan con puntaje en la prueba de comprensión lectora se observa que el ingreso per cápita de los hogares, los años de educación y la

educación de las madres y padres, estos últimos sólo disponibles para los mayores de 15 años, se relacionan con el puntaje final de la prueba. Estas variables presentan una relación positiva, es decir a mayor ingreso per cápita, años de educación y nivel educacional de la madre y del padre se encuentran mayores puntajes en la prueba en promedio. Esto sigue el estudio de Green y Riddell (2007), evidenciando la relación de la educación de los padres, y de un número de estudios recientes que han documentado importantes brechas entre familias, según ingresos y capacidad cognitiva o logro (Carneiro y Heckman 2002).

Luego, con respecto a la relación de preguntas de la encuesta con el resultado obtenido en la prueba de comprensión de lectura los resultados son esperables. Variables de **hábitos** tales como *leer libros en formato impreso* presentan una relación positiva con el resultado; por ende, se debe profundizar en los mecanismos de transferencia que podrían existir, y que podrían ser fuente para políticas públicas. Las **actitudes** familiares en torno a la lectura, como si lo estimulaban a leer y quiénes, también presentan una relación positiva.

La **motivación** también posee una relación significativa con puntaje final en la prueba. En este apartado, se ha vinculado la motivación de la lectura, *para qué y en qué contextos se lee*, con los propósitos de la lectura. Como ha quedado documentado previamente en este informe, existe una estrecha relación entre las estructuras textuales y los propósitos de lectura, de ahí que la formación y el desarrollo lector exigen el manejo de diversos tipos textuales. Teniendo en cuenta esto, se comprende que los menores de 15 años que han declarado ser estimulados a leer libros fuera del contexto escolar presenten mejores resultados, ya que es posible presumir, al menos, que sus propósitos de lectura se han ampliado. En contraste a esto, los mayores de 15 años que declaran leer solo por ocio tienen un

rendimiento menor, en tanto, sus contextos y objetivos se ven ciertamente limitados. En efecto, el propósito guía nuestra lectura y nos obliga a emplear estrategias específicas según los alcances de nuestros fines. El puntaje de la prueba también presenta diferencias significativas para aquellos que declaran haber sido **motivados** cuando niños a leer libros que no fueran del colegio.

La **tenencia** y adquisición tomadas a partir de, por ejemplo, la pregunta *Cuando usted era niño, ¿había libros en su hogar?*; y, finalmente, en el ítem de **Auto-percepción**, donde se utilizó *Se declara lector muy frecuente y declara entender más del 50% de lo que lee*, presentan relaciones significativas y positivas con el puntaje, vinculando a aquellos que presentan una mejor percepción de sus habilidades lectoras, con mayores habilidades lectoras. Para la primera de estas preguntas, el mecanismo de transmisión entre frecuencia y habilidad medida hace referencia a la práctica de la misma, es decir, bajo la teoría de *learning by doing*, estos lectores potenciarían más sus habilidades. Es conveniente no perder de vista que en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora tiene una importancia decisiva la práctica: el lector logrará automatizar las habilidades propias del nivel superficial de la lectura (reconocimiento de palabras y acceso léxico), liberando recursos cognitivos que podrá emplear en el trabajo de construcción del significado en textos de creciente complejidad. En el segundo caso, la adecuada percepción de nuestras competencias lectoras potencia nuestro desempeño como lectores: el lector es capaz de auto-regular sus recursos cognitivos y utilizarlos de forma inteligente de acuerdo con sus propósitos.

La autopercepción de habilidades y del perfil lector indican que los individuos identifican en promedio sus habilidades lectoras, y reconocen su perfil lector acorde al rendimiento posterior. Esto entrega consistencia a la prueba de comprensión lectora, y plantea

una línea de investigación para modificar hábitos, siendo los mismos individuos quienes reconocen poseer leer con baja frecuencia.

B. Trabajos Nacionales:

Quispe, I & Tapia, E. (2012). *Influencia del Programa “Lectura es Vida” en el Desarrollo de la Comprensión Lectora de los Niños y Niñas del Quinto Grado de la Institución Educativa N°72596 Cesar Vallejo Putina-Puno 2011.* Universidad Cesar Vallejo Huancané-Puno-Perú. Requisito para Obtener el Grado de Magister en Educación con Mención en Administración de la Educación. Universidad Cesar Vallejo Huancané-Puno-Perú.

Entre las principales conclusiones tenemos las siguientes:

1. Todas las dimensiones de la comprensión lectora de los niveles literal, inferencial y criterial fueron afectadas en forma significativa en la mejora de la comprensión lectora en el área de comunicación.
2. Así mismo los resultados obtenidos con la aplicación del programa “Lectura es vida”, coinciden con las investigaciones planteadas en los antecedentes de la presente, concluyendo que el nivel de comprensión lectora en el área de comunicación, mejora significativamente teniendo docentes comprometidos y bien formados proponiendo situaciones significativas para el aprendizaje en los niños y niñas del 5to “C” de la IEP N° 72596 “Cesar Vallejo” Putina-Puno-2012.
3. Con la investigación, se plantea que el éxito de un aprendizaje significativo, depende de un estilo de enseñanza significativo, donde el docente se constituya en un colaborador, creador, motivador, y organizador de situaciones de aprendizaje, y a la vez promotor de la meta cognición.

Ruiz, V. & Ruiz T. (2009). *La Dramatización de Ecofábulas y la Comprensión Lectora Inferencial en Escolares del Cuarto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N°30211 de Saños Grande – El Tambo*. Tesis Para Optar el Título Profesional de Licenciada en Pedagogía y Humanidades, Especialidad: Educación Primaria. Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo-Perú.

Entre las principales conclusiones tenemos las siguientes:

1. Aplicando la estrategia de la dramatización de ecofábulas se logró eficazmente la comprensión lectora a nivel inferencial en escolares del Cuarto Grado “B” de Educación Primaria del Institución Educativa N° 30211 Saños Grande-El Tambo, a un nivel 95% de confiabilidad con margen de error del 55, porque comprendió e involucró a los escolares en el trabajo cooperativo a cumplir con los procedimientos de la estrategia de la dramatización: lectura analítica, ejecución del método de la dramatización, construcción del guión, memorizar el guión y dramatizar.
2. La estrategia de la dramatización de ecofábulas demostró eficacia en la comprensión lectora a nivel inferencial porque en la prueba de salida el grupo de estudio obtuvo un incremento significativo respecto de la prueba de entrada.

Baltazar, C. (2007). *Comprensión lectora y rendimiento académico en los alumnos de la especialidad de educación primaria de la facultad de pedagogía y humanidades de la Universidad del Centro del Perú*. Para optar el grado académico de Magister en Educación con mención en problemas de aprendizaje. Universidad del centro del Perú, Huancayo.

Entre las principales conclusiones tenemos las siguientes:

1. La comprensión lectora si se relaciona con el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de Educación Primaria puesto que se encuentran según el test de Violencia Tapia en el nivel MEDIO con un 86.95%.
2. Si existe correlación positiva moderada a un nivel de significancia de 95% entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía y Humanidades, en la Especialidad de Educación Primaria de la Universidad Nacional del centro del Perú.

Cubas, A. (2007). *Actitudes Hacia la Lectura y Niveles de Aprendizaje en Estudiantes de Sexto Grado de Primaria*. Tesis para obtener el Título de Licenciada en Psicología con Mención en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Entre la principal conclusión tenemos la siguiente:

Se puede afirmar que los niños y niñas de la muestra estudiada presentan una actitud favorable o positiva hacia la lectura, y su rendimiento en lo cognitivo no guarda relación con ésta. Ellos consideran a la lectura un elemento importante ya que es una forma de aprender. Sin embargo, a un gran porcentaje le aburre leer y cree que no es necesario hacerlo, razón por la cual aún no le prestan toda la dedicación que merece y no se comprometen con el desarrollo de la misma.

C. Trabajo Internacional

Ramírez, Y; Navarrete, & Norma. (2008). *La Literatura Infantil y su Influencia en el Desarrollo Psicosocial en los Niños y Niñas de 6 Años de los Centros Escolares de Educación Parvularia del Distrito 12-08 de la Ciudad de San Miguel*. Tesis de Graduación para Optar al Título de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad de Oriente, San Miguel, El Salvador.

Entre las principales conclusiones tenemos las siguientes:

1. Los resultados obtenidos reflejan que los docentes leen cuentos a los niños/as y los seleccionan de acuerdo a las necesidades e intereses.
2. El tipo de cuentos más utilizado por los docentes son los infantiles, olvidando que existe otros tipos de cuentos como los fantásticos, maravillosos, realistas entre otros, ya que la repetición de los mismos cuentos lleva a perder la motivación.
3. Para alcanzar el éxito total en la lectura de cuentos, no basta sólo con acompañarlos de gestos y ademanes, son indispensables los cambios de voz realizados por el docente para despertar la motivación y recepción del contenido por parte de los niños/as.
4. Los cuentos facilitan los procesos de atención, percepción y memoria en los niños/as, ya que les permite que sigan la secuencia, observen ilustraciones e identifiquen los personajes y dar sus opiniones en el desarrollo de la lectura o al finalizar la lectura.
5. Los cuentos son útiles para fomentar valores fundamentales como el respeto, la cooperación y para promover el acercamiento y comunicación entre los niños/as y así contribuir en su formación integral.
6. Los cuentos facilitan los procesos de comunicación entre los niños/as porque los motiva a comentar entre ellos el papel de los

personajes, hablar de su personaje favorito o inventar juegos donde asumen los roles que más les agradaron en el cuento.

Caballero, R. (2008). *La Literatura Infantil y su influencia en el Desarrollo Afectivo en los Niños de Poblaciones Vulnerables Escolarizados en Quinto Grado Educación Básica Primaria*. Tesis de la Maestría en Educación con Énfasis en Didáctica de la Lecto escritura en la Infancia. Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia.

Entre las principales conclusiones tenemos:

1. El diseño e implementación de programas dedicados a fomentar la implementación de literatura infantil se centran en una intervención didáctica para mejorar el lazo afectivo de los niños hacia las personas de su entorno, es una estrategia que adoptada por los docentes permite que a los estudiantes desarrollarse, desmenuándose tanto en el aula como fuera de ella.
2. Es factible poder desarrollarse desde la escuela primaria, si se instaura en ésta una didáctica que brinde a los escolares la posibilidad de interactuar desde edades tempranas con textos que sean del agrado de los mismos niños.
3. Al diseñar instrumentos para evaluar el campo afectivo en los niños, se debe tener en cuenta la adecuada selección del o los textos, ya que debe ser dirigida para una edad específica
4. La propuesta de intervención llevada a cabo con el grupo de 5° de básica primaria de la Institución Educativa Granjas Infantiles permitió el desarrollo de procesos tanto afectivos como metacognitivos, lo cual favoreció el interés por este tipo de literaturas infantiles,

Sánchez, V. (2008). *Estrategias Metodológicas para el fortalecimiento de valores, en niños y niñas de 4 a 5 años mediante la Literatura Infantil en Centros Educativos del sector Sur Quito*. Tesis de grado para la obtención del título profesional de licenciado en educación Parvularia. Para optar al Título profesional de Licenciatura en Educación Parvularia. Universidad Tecnológica Equinoccial. Quito.

Entre las principales conclusiones tenemos las siguientes:

1. La literatura infantil permite a los niños/as disfrutar de la belleza que tienen sus historias, adquiriendo de ellos comportamientos significativos.
2. El mal uso del desarrollo tecnológico hace que hijos/as dediquen la mayor cantidad de tiempo a su utilización, negando la posibilidad de compartir, y dialogar en familia.
3. La literatura infantil es un recurso que favorece a la formación integral de la personalidad del niño/a, pues uno de sus propósitos es transmitir valores que lo enriquezcan como ser humano.
4. La literatura infantil debe ser clara, sencilla, que produzca en los niños/as goce estético y deleite espiritual.

Martínez, M. (2009). *Estrategias y actividades de lectura para el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de segundo grado de la escuela primaria Benito Juárez*. Tesis para obtener el grado de maestría en docencia en Educación Superior. Universidad Tangamanga Plantel Huasteca. México.

Entre las principales conclusiones tenemos las siguientes:

1. La lectura es un aspecto básico dentro del desarrollo integral de los seres humanos ya que es un medio de comunicación y conocimiento

de gran importancia, leer no es solo descifrar es reflexionar, analizar la información que se presenta, comprenderla y utilizarla en el contexto dentro de las diversas situaciones que en él se presentan.

2. La comprensión es un proceso que se logra a partir de la interrelación de los conocimientos que posee el lector- alumno con los expresados en el texto, poniendo en juego todas las habilidades para formar una representación de las ideas plasmadas y reconocer su sentido, y se debe ir encauzando para que logre el desarrollo de las habilidades necesarias para interpretar la intencionalidad de un texto de cualquier índole.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Literatura Infantil

2.2.1.1 La evolución histórica de la literatura infantil y juvenil

La existencia de una literatura específicamente destinada al público infantil y adolescente es un fenómeno propio del mundo moderno. Surge en el siglo XVIII y se halla aún en fase de expansión en la época actual. Es en las últimas décadas de nuestro siglo, por ejemplo, cuando se han creado los libros para bebés o la novela juvenil.

La literatura de tradición oral

La literatura de tradición oral comprende un amplio conjunto de producciones poéticas, didácticas o narrativas que han estado transmitiéndose oralmente a través de los siglos hasta fijarse, en parte y en distintos momentos históricos, por escrito.

Algunas de las características de esta literatura son su destinación a un público popular, no específicamente infantil, la existencia de múltiples variaciones de un mismo tipo de texto y su enorme interrelación textual, fruto de una forma de transmisión apoyada en el recuerdo del emisor.

El interés por su recopilación y estudio se desarrolló en el siglo XIX como consecuencia de distintos fenómenos, entre los que destacan, por una parte, el cambio social derivado de la industrialización y los inicios de la alfabetización masiva, cambios que condenaban a la desaparición de la forma habitual de traspaso oral e hicieron nacer el deseo de fijar los textos para poder preservar su conservación. Por otra parte, cabe señalar el interés del romanticismo por la cultura popular como expresión del "alma del pueblo" en el momento de establecerse las distintas culturas nacionales europeas, lo cual dio impulso a los estudios folklóricos o de cultura popular de cada país.

Los estudios sobre este tipo de literatura se han realizado desde muchas perspectivas distintas y para responder a preguntas de naturaleza muy alejada. La gran semejanza de los elementos de los cuentos entre sí y con otras formas de la literatura oral dio lugar muy pronto a estudios comparativos e intentos de clasificación entre sus variantes, tanto dentro de la misma cultura, como entre culturas muy alejadas.

Esta misma semejanza provocó en seguida la curiosidad sobre su origen y sobre la función social que deberían haber cumplido a lo largo de los tiempos. Más modernamente, la psicología se interesó por la

representación psíquica que podían encarnar estas obras, dada la permanente afición a ellas por parte de todas las culturas. Y, finalmente, los estudios sobre el relato y la narración hallaron en ellos una fuente inestimable sobre las características esenciales del relato literario como forma humana de expresión.

En el campo que nos interesa aquí, cabe destacar que **los cuentos populares** son las producciones literarias que más han influido en la formación de la literatura infantil. **En primer lugar**, porque una parte de esos cuentos ha pasado a considerarse literatura dirigida a la infancia y pervive exclusivamente bajo esa forma. **En segundo lugar**, porque los autores de literatura infantil han hecho un uso abundantísimo de los elementos propios de estos relatos.

La clasificación de los cuentos populares según sus características ha sido objeto de largos debates, ya que se encuentran inextricablemente ligados a otras formas literarias como los mitos y las leyendas y se diferencian de ellos, sobre todo, por la función social que cumplían.

Una de las clasificaciones más completas, realizada por Thompson (1955-58), los divide en los siguientes tipos:

- 1. El cuento de hadas o cuento maravilloso.** Se refiere a un relato con elementos fantásticos, situado en un mundo irreal (o por lo menos sin localización determinada), de origen anónimo y transmisión oral, en el que acostumbran a aparecer personajes con poderes especiales, tales como hadas, ogros, brujas, duendes, etc. Se situarían aquí, por ejemplo, los cuentos recopilados por los hermanos Grimm o por el ruso Afanasiev.

3. **La novella**, palabra italiana que designa un relato que transcurre en un mundo real y definido y que se asimila a las formas literarias empleadas en el Panchatranta hindú o en los cuentos populares árabes y orientales de Las mil y una noches.
4. **Los cuentos heroicos**, caracterizados por ligar los mismos tipos anteriores de acontecimientos o acciones a un héroe determinado, ya sea histórico o imaginario, y organizados a menudo en forma de ciclos.
5. **Las leyendas**. Son relatos extraordinarios que se cuentan como sucedidos en un lugar concreto y se vinculan, pues, con un lugar, edificio o accidente geográfico. Pueden ser de tipo realista, maravilloso (como la construcción de un puente por parte del diablo) o religioso.
6. **El cuento etiológico**. Intenta explicar el origen o características de algo: la aparición de la población humana, la forma de un animal, etc.
7. **El mito**. Es un concepto usado en sentidos amplios y variados. Aquí se refiere a un relato que sucede en un mundo anterior al actual y, aunque pueda parecerse al cuento heroico o etiológico, añade siempre un significado religioso.
8. **Los cuentos de animales**. Son relatos que narran la astucia o estupidez de un animal, a menudo en relación con su necesidad de saciar el hambre, con ánimo de divertir. Por ejemplo, las aventuras de los zorros, tan comunes en la narrativa medieval y que dieron lugar al Román de Renard.
9. **La fábula**. Con alguna excepción (como la de la lechera) es un cuento de animales que tiene un propósito de educación moral, a menudo explícito.

10. El chiste o facecia. Es un relato muy corto, cómico, obsceno o absurdo.

Cuando se habla de **cuentos populares** en relación con la **literatura infantil**, normalmente se está aludiendo a tres tipos de cuentos: **los cuentos maravillosos**, **los de animales** y los que Rodríguez Almodóvar (1989) denomina "**cuentos de costumbres**" para referirse a relatos protagonizados por humanos, en los que pueden apreciarse temas y peripecias propios de las sociedades agrarias, lo cuales remite a un tiempo más moderno que el propio de los cuentos maravillosos.

Desde un punto de vista formal, los **cuentos populares** mantienen una estructura narrativa simple y fórmulas de apertura y cierre, como los habituales " érace que se era" o "colorín colorado, este cuento se ha acabado".

Los estudios sobre la forma de los cuentos populares que han tenido una mayor aceptación y trascendencia han sido los del ruso Vladimir Propp (1928), quien definió los cuentos maravillosos como aquellos que están configurados por los siguientes elementos:

1. Son relatos contruidos por la sucesión de una serie de funciones.
2. Las funciones son series de elementos constantes y pueden establecerse en un número de 31. Rodríguez Almodóvar ha propuesto reducirlas a las nueve siguientes, dada la frecuencia de unas y otras en los cuentos maravillosos españoles:
 - Carencia o problema inicial (hambre, falta de descendencia, etc.).

- Convocatoria (el rey dicta un bando para casar, desencantar, etc., a su hija).
 - Viaje de ida (del héroe hacia la aventura).
 - Muestra de generosidad (del héroe hacia un animal o personaje en apuros).
 - Donación del objeto mágico (como recompensa de la acción anterior).
 - Combate (entre el héroe y el agresor).
 - Pruebas (a las que es sometido el héroe, quien las supera gracias al objeto mágico).
 - Viaje de vuelta (del héroe una vez obtenido el éxito, aunque puede ser perseguido y suplantado).
 - Reconocimiento del héroe (a través de una nueva tarea que desenmascara al falso héroe).
3. No aparecen todas las funciones en todos los cuentos, pero cuando lo hacen, siguen siempre un orden determinado.
 4. Los personajes que realizan estas funciones responden a siete tipos: el héroe, el agresor, el donante del objeto mágico, el auxiliar, la princesa (que el héroe recibe como premio final), el rey o mandatario y el falso héroe (que pretende sustituir al héroe atribuyéndose su éxito).

De la literatura folklórica a la literatura infantil escrita

La relación entre los **cuentos populares** y la **literatura infantil** puede ejemplificarse a través de la evolución del cuento de Caperucita Roja.

La primera versión escrita de este cuento se halla en las Histoires, o contes du temps passé, avex des Moralitéz. Contes de mamere Loye, obra publicada en la Francia de

Luis XVI por el cortesano Charles Perrault en 1697. Perrault realizó su versión a partir de las narraciones orales del cuento, pero cuando, en los siglos XIX y XX, los folkloristas recogieron las versiones populares que persistían en Francia, hallaron elementos muy distintos a los del cuento escrito por Perrault.

En muchas de las narraciones populares, por ejemplo, se amplifica el elemento de devoración que supone la esencia del cuento. Así, antes de comerse él mismo a la niña, el lobo le ofrece la carne de la abuela como comida y la sangre vertida en una botella, como bebida. Caperucita los come y una voz (un gato, etc.) le advierte de la transgresión cometida. Por otra parte, la insistencia en el temor a ser devorado y el final trágico de algunos de estos cuentos hizo que algunos folkloristas lo clasificaran entre los "cuentos admonitorios" o cuentos destinados a advertir al receptor.

En este sentido resulta revelador que Perrault especifique, en una anotación al margen de su escrito, que el narrador debe alzar la voz en forma terrorífica al formular la última respuesta del lobo. Lamentablemente, la información que revelaría la tradicional puesta en escena de los cuentos es un aspecto casi totalmente perdido en las recopilaciones folklóricas.

Otros elementos comunes a las distintas versiones populares son la falta de mención de una caperuza roja en la vestimenta de la niña, la formulación de una disyuntiva entre los caminos a tomar como "el camino de las agujas o de los alfileres", la descripción de una acción progresiva de irse desprendiendo la niña de sus vestidos e irlos arrojando

al fuego por indicación del lobo, puesto que "nunca más los necesitarás" y el hecho de que la niña escape al peligro de ser devorada a través de una artimaña como la de pedir permiso al lobo para ir a satisfacer una necesidad urgente. En estos casos, el lobo le sugiere que lo haga en la misma cama, pero finalmente la deja salir atándola a una cuerda. Caperucita ata la cuerda a un árbol y escapa.

Marc Soriano ha sido uno de los autores más importantes en el estudio de los cuentos populares desde una perspectiva socio histórica que contempla los cuentos como el reflejo de la mentalidad de una época histórica determinada. Al analizar las versiones populares de Caperucita Roja desde este punto de vista, Soriano insistió en que esta ficción responde al hambre y a la dureza de las condiciones de vida de los campesinos hasta el siglo XVII, al peligro real que suponía la existencia de los lobos en los grandes bosques europeos y a la complacencia de los receptores populares por el triunfo del débil frente al poderoso, en los casos en que la niña engaña al lobo.

En estas últimas versiones, la moral del cuento no sería otra que la de señalar la necesidad de la astucia para sobrevivir en el mundo, astucia bien aprendida por la niña que pasa de un estado inicial de inocencia a la adopción de una ingenuidad fingida para poder escapar.

De todas estas discrepancias entre las versiones populares y el cuento de Perrault se desprende que las características folklóricas de los cuentos fueron vulneradas, tan pronto como fueron fijadas por la escritura. El interés aristocrático por lo popular en la Francia del siglo XVII

permitió que Perrault tomara directamente de la tradición oral al menos seis de los ocho cuentos de su libro.

Pero, al mismo tiempo, los cuentos fueron literaturizados y dirigidos a las muchachas de la corte de Versalles, un público bien distinto del que había sido habitual hasta entonces. Los cambios introducidos se dirigieron, en primer lugar, a censurar los aspectos del cuento menos convenientes para la nueva audiencia, aspectos como el canibalismo, el striptease realizado por Caperucita antes de meterse en la cama o la escatología; en segundo lugar, se procedió a aumentar el realismo y la coherencia de la narración en detrimento de los elementos maravillosos y absurdos, tales como la disyuntiva entre los caminos de agujas y alfileres; y, en tercer lugar, y muy especialmente, se introdujo la moraleja de la historia:

Vemos aquí que los adolescentes
y más las jovencitas elegantes,
bien hechas y bonitas, hacen mal
en oír a ciertas gentes, y que no
hay que extrañarse de la broma
de que a tantas el lobo se las coma.
Digo el lobo, porque estos animales
no todos son iguales:
los hay con un carácter excelente
y humor afable, dulce y complaciente,
que sin ruido, sin hiel ni irritación
persiguen a las jóvenes Doncellas,
llegando detrás de ellas
a la casa y hasta la habitación.
¿Quién ignora que Lobos tan melosos
son los más peligrosos?

Estos cambios resultan muy significativos, tanto para la historia de la literatura infantil, como para explicar la construcción del mito de Caperucita Roja como referente colectivo. Respecto de la literatura infantil, porque ajustaron el cuento a una de las constantes de la literatura dirigida a los niños: la necesidad de cumplir una función educativa y de no traspasar los límites de lo conveniente. Respecto de la construcción del mito porqué impuso, de forma explícita en la moraleja añadida al final, el tema de la violación como núcleo del cuento, de manera que el temor a ser devorado de las versiones populares y la utilización simbólica tradicional de la figura del lobo como símbolo de la muerte fueron sustituidos por el temor a la pérdida de la honra.

La **Caperucita** de Perrault adoptó, así, las características de un cuento moral. El mensaje se dirige a revelar a las jovencitas cómo funcionan las reglas sociales del control de la sexualidad, ya que ellas "no saben lo peligroso que es detenerse a escuchar a un lobo", ese lobo que puede seguirlas "hasta la habitación" como les recuerda Perrault. Se construye, pues, un cuento sobre la seducción y la responsabilidad moral, en el que el lobo actúa como tentador de los placeres frente a la necesidad de represión.

La versión literaria de la **Caperucita Roja** de Perrault se hizo enormemente conocida, especialmente a partir de su publicación en la "Bibliothèque Bleue", los primitivos libros de bolsillo franceses que eran leídos en voz alta en las largas veladas populares. Los que lo habían oído, lo contaban nuevamente de forma oral, de manera que el cuento retornaba a su forma de transmisión anterior, ahora

a partir de la forma fijada por Perrault. Este fenómeno, constatado por las recopilaciones folklóricas de siglos posteriores, revela sin duda la enorme complejidad de las relaciones entre la literatura oral y escrita y los problemas inherentes a la recopilación folklórica.

El tema resulta especialmente candente al abordar la segunda versión de **Caperucita Roja** que ha completado la creación del referente colectivo: la fijada por Jacob y Wilhelm Grimm en **Kinder-und Hausmarchen** en 1812-15. Efectivamente, la versión de Perrault y la de los hermanos Grimm se asemejan en general de tal modo que no hay duda de que se refieren al mismo cuento. A partir de los estudios realizados, parece bastante plausible que **Caperucita Roja** llegara a Alemania llevada por los hugonotes que huían de las persecuciones religiosas francesas. A partir de entonces, varios cuentos literarios de Perrault circularon como supuestos relatos orales alemanes, cosa que advirtieron los Grimm al suprimirlos en la segunda edición de su obra.

Sin embargo, **Caperucita Roja** se mantuvo en la obra, ya que se le habían añadido las secuencias finales de otros cuentos y había conseguido una apariencia "folklórica y teutona" como dice Soriano (1975). De **Los siete cabritillos y el lobo** se había tomado la secuencia final en la que el lobo es castigado y muerto por un cazador con la colocación de piedras en su vientre.

De **Los tres cerditos y el lobo** procedía una nueva secuencia narrativa en la que la abuela y Caperucita se libran de un segundo lobo haciéndole caer desde el tejado a una artesa llena de agua. En 1819 los Grimm publicaron

una nueva edición de sus cuentos dirigiéndola explícitamente a los niños e introduciendo cambios de adecuación al destinatario en el material recogido. Aparte del final y de algunas diferencias de detalle, cabe resaltar la supresión de los desnudos (el lobo se coloca los vestidos de la abuela y no pide a Caperucita que se desvista) y la advertencia explícita de la madre a la niña sobre los peligros del bosque, lo cual cambia el sentido de la moraleja y permite un propósito final de enmienda:

Caperucita Roja pensó: "Ya no te volverás a desviar del camino si tu madre te lo ha prohibido".

El cuento continuó, pues, bajo una forma explícitamente aleccionadora, aunque el tema sexual dejara de estar en primer plano. Caperucita Roja se había alejado de las formas populares para convertirse en un cuento definitivamente infantil, con un final feliz y un mensaje educativo sobre la obediencia debida.

El nacimiento y desarrollo de la literatura infantil y juvenil

Sólo a partir del **siglo XVIII** puede hablarse propiamente del nacimiento de una **literatura para niños**, ya que fue entonces cuando la infancia empezó a ser considerada como un estadio diferenciado de la vida adulta. Se trata de un proceso similar al que se ha producido en las sociedades postindustriales actuales al desarrollarse la visión de la adolescencia como una etapa vital con características específicas.

La idea de una infancia con intereses y necesidades formativas propias, llevó pues, en el siglo XVIII, a la

creación de libros especialmente dirigidos a este segmento de edad. Inicialmente, **esos libros infantiles se entendieron como un instrumento educativo**, pero el enorme consumo infantil de colecciones populares de novelas, leyendas y cuentos para todos los públicos, como los **chapbooks** ingleses o la "Bibliothèque Bleue" francesa, hizo que empezaran a editarse libros pensados directamente para su ocio y entretenimiento, aunque la función moral mantuviera en ellos un papel esencial. Fue un revendedor de libros, John Newbrry quien, en 1744, abrió la primera librería infantil en Londres y empezó a escribir y a editar él mismo breves historias divertidas, ilustradas y baratas.

La constitución de la infancia como público lector forma parte de la gran extensión de la alfabetización que se produjo en la sociedad occidental durante el siglo XIX. **Mujeres, obreros y niños** fueron tres segmentos sociales que se incorporaron masivamente a la posibilidad de lectura y que, con sus demandas, hicieron variar la edición en general y la literatura en particular. La novela, un género literario despreciado por las élites, triunfó clamorosamente en la edición. Las grandes tiradas de novelas baratas y la publicación por entregas en las nuevas revistas fueron a la vez causa y consecuencia de la creación del nuevo tipo de público de grandes masas lectoras. Si en los inicios del siglo, las novelas rara vez superaban los 1.000 o 1.500 volúmenes de tirada, hacia 1870, las novelas de Jules Verne alcanzaban los 30.000 ejemplares.

En la segunda mitad del siglo fue ampliándose progresivamente **la obligatoriedad de la escolaridad**. Ello llevó a la necesidad de libros de texto, de revistas y de

lecturas para los niños. La escuela ha sido siempre el principal "cliente" de la edición infantil, o al menos el cliente al que hay que satisfacer en sus criterios pedagógicos, puestos, que éstos ejercen una gran influencia en la compra de libros por parte de los padres.

La adopción de determinados títulos como libro de lectura habitual explica, por ejemplo, el éxito de ventas de algunos títulos concretos a lo largo de la historia del libro infantil, como el de las **Fábulas** de La Fontaine en Francia (el libro más vendido durante toda la primera mitad del siglo XIX, con 240 ediciones), el **Robinson Crusoe** en la mayoría de los países europeos, **El Juanito** en España y, más recientemente, **El zoo de Pitus** en Cataluña o **Fray Perico y su borrico**, un libro muy difundido en las escuelas religiosas de nuestro país.

A lo largo del siglo XIX fueron surgiendo distintos tipos de géneros entre los libros infantiles. A medida que su lectura y sus traducciones se extendían en muchos casos con décadas de retraso en España, algunas obras demostraron su capacidad de conexión con la infancia y adolescencia y han quedado consagradas por la historia de la literatura infantil y juvenil como los clásicos de este tipo de literatura. Esta etapa de creación de unas bases literarias puede alargarse en solución de continuidad hasta la segunda guerra mundial. A partir de entonces, el enorme desarrollo en la producción de libros infantiles y los cambios sociales emergentes durante la segunda mitad del siglo XX caracterizan un nuevo período que prepara la ruptura generalizada que ha supuesto la década de los setenta del siglo XX respecto de los rasgos anteriores.

En este apartado, pues, procederemos a un repaso sucinto de los distintos tipos de géneros que han configurado las bases de la literatura para niños y adolescentes.

Las narraciones de aventuras

Aunque la aventura puede hacerse derivar de formas tan antiguas como la épica medieval, la aventura moderna para adolescentes deriva directamente del **Robinson Crusoe de Daniel Defoe**, aparecida como libro en 1719, después de haber sido publicada por entregas. Se trataba de una obra dirigida a los adultos, en la que se narra la reproducción de la civilización occidental por parte del náufrago Robinson.

El enfrentamiento entre el hombre y la naturaleza y la habilidad **narrativa y descriptiva** de la obra captaron el interés adolescente más allá de los valores ideológicos de la época a favor de un estado colonial moderno. El entusiasmo de Rousseau por el valor educativo del Robinson en una época en que se estaba asistiendo también al nacimiento de la pedagogía contribuyó, sin duda, a su prestigio entre los adultos prescriptores de los libros infantiles y a la legitimidad de la selección y creación de obras de este tipo.

La obra inauguró, así, un género completo. Las robinsonadas hallaron su continuación, aún en el siglo XVIII, en la obra del pedagogo alemán Campe, quien realizó su propia adaptación, y ya en el siglo XIX, con otras obras, entre las que destaca por su difusión, La familia de los Robinsones suizos (1812-13)-Durante el siglo XX no

han dejado de producirse nuevas versiones de este modelo, ya que resulta una situación narrativa muy adecuada para el tema de la iniciación a la vida adulta.

Entre las robinsonadas recientes destacan el protagonismo femenino de *La isla de los delfines azules* de Scott O'Dell, la reelaboración del mensaje educativo, otorgando preeminencia a los valores del salvaje Viernes, en *Viernes o la vida salvaje*, de Michel Tournier o la actualización del sentido del aislamiento social al situar la aventura en el metro de Nueva York en *El Robinson del metro* de Felice Holman.

Durante el siglo XIX la aventura fue uno de los géneros narrativos más estables en la oferta adolescente o en el paso de novelas adultas a este tipo de público. El patrón general de la lucha por la supervivencia en un escenario lejano se desglosó en variantes, relacionadas con distintos subgéneros de la literatura de adultos, que configuraron líneas de aventura de gran rendimiento posterior.

Un caso especial es el de la segunda obra en el tiempo que puede considerarse un clásico fundador de la literatura juvenil, aunque tampoco fuera escrita pensando en este público, sino con la intención de realizar una sátira político-social de la época. Nos referimos a la obra **Los viajes de Gulliver (1726)**, del pastor anglicano irlandés Jonathan Swift. Sin duda, las aventuras de Gulliver en lugares tan exóticos como el país de Liliput, el de los gigantes o el país de los caballos, fueron adoptadas por los niños gracias a sus componentes fantásticos y al uso de motivos gratos a la infancia como el del contraste de tamaños de los personajes. Por ello, su difusión posterior ha estado

centrada especialmente en el primero de sus viajes, el de Gulliver a Liliput, y se ha realizado esencialmente sobre versiones infantiles de la obra original que han suprimido las consideraciones morales y sociales.

En realidad, pues, puede decirse que el primer género de aventura añadido a las robinsonadas fue la conquista de nuevos mundos que contraponía la figura de los colonizadores europeos a la de los nativos, especialmente en el caso de la colonización de Norteamérica, que se llevaba a cabo en aquella misma época.

Se sitúan aquí la serie de seis novelas de James Fenimore Cooper, *Leather-Stocking Tales*, de la que forma parte la más famosa de ellas, **El último mohicano (1826)**, las obras de Jack London, **como Colmillo blanco**, o la serie de Karl May sobre **el apache Winnetou** y el alemán Oíd Shatterhand en la década final del siglo. En todas estas obras se produce una fascinación por la naturaleza virgen, se adopta la perspectiva indígena en la reivindicación de un modo de vida más armonioso con la naturaleza y se da cauce a la nostalgia por una forma de vida que desaparecía a ojos vista. Todos estos ingredientes provocaron tanto su inmediata popularidad en Europa, como su conexión permanente con las fantasías infantiles que no tardaron en traspasar este imaginario a sus juegos más difundidos.

Por otra parte, la colonización británica de la India trasladó algunos de estos elementos a través de las obras de Rudyard Kipling, sobre todo en *El libro de la jungla* (1894). Y la misma atracción por la naturaleza intacta, esta vez en África, se halla en la identificación con la serie de

libros de Tarzán (1914-1936) del norteamericano E. R. Burroughs, que hace confluír la vivencia poderosa del salvaje protagonista con su dominio aristocrático del mundo.

La vida aventurera toma forma, asimismo, en el género de los piratas, que cuenta con la obra del italiano Emilio Salgari, quien plasmó las tierras exóticas por las que había viajado a través de la creación de personajes de gran atractivo, como el de Sandokán. Sin embargo, la mejor obra de piratas de la literatura juvenil es sin duda la famosa *La isla del tesoro* (1883) de Robert Louis Stevenson. Escrita para complacer a su hijastro adolescente, publicada primero por entregas y producto de un espíritu aventurero que llevó a Stevenson a pasar los últimos años de su vida entre los indígenas de la Polinesia, esta obra expresa como ninguna la afición romántica por las aventuras exóticas o los personajes marginales, así como la tensión entre civilización y aventura que dio lugar a la creación de los clásicos de la narración juvenil.

El género de aventura da lugar, también, a la novela histórica cuando se sitúa en este tipo de marco narrativo. La novela histórica, un género adulto, traspasó a la novela juvenil, por ejemplo las obras del autor británico Walter Scott (*Ivanhoe*, 1819; *Rob Roy*, 1817), las del autor francés Alexandre Dumas (*Los tres mosqueteros*, 1884 o *El conde de Montecristo*, 1844-45) y otras en las que personajes reales pasaron a la categoría de ficción, como en el caso de Robin Hood, inmortalizado por Geoffrey Trease.

Finalmente, pueden situarse aquí muchas obras del famoso autor francés Jules Verne, que adoptó el esquema de la

aventura para proyectarla desde el centro de la Tierra, a la navegación por los mares o por los aires, en narraciones construidas a menudo a partir de la especulación sobre los posibles avances científicos que marcaron los inicios de la ciencia ficción. Desde 1863, Verne publicó un "viaje extraordinario" por año, entregado a los lectores junto al Magasin d'éducation et de récréation de la editorial Hetzel, un modelo de revista profusamente imitado en los demás países.

Entre las más logradas pueden citarse: Cinco semanas en globo (1863), Viaje al centro de la Tierra (1864), De la Tierra a la Luna (1865), Los hijos del capitán Grant (1867-68) Miguel Strogoff (1876), etc.

Las historias realistas de protagonista infantil

En la primera mitad del siglo XIX, la literatura infantil y juvenil continuaba constituida básicamente por libros didácticos que proscribían la fantasía. La narración de cómo aprendían a comportarse los jóvenes protagonistas se realizaba a través de modelos realistas de ficción que se inscribían en la descripción de historias familiares o escolares y que podían incluir varios modelos provenientes de la literatura realista y de folletín de la época. Poco a poco, esta representación del mundo familiar a los niños empezó a utilizarse, no tanto para enseñar normas de conducta, como para expresar la creciente preocupación social por la situación psicológica y social de la infancia.

Efectivamente, el siglo XIX fue un tiempo de grandes cambios para los menores. La urbanización y la industrialización llevaron a los niños a las minas, a las

fábricas y a las calles de las grandes ciudades, mientras que, por otra parte, se iniciaba la extensión de la escuela obligatoria. En las clases acomodadas empezó a difundirse una cierta compasión social por las duras condiciones de vida de la infancia, al mismo tiempo que empezaban a idealizarse los rasgos de inocencia y pureza intrínseca atribuidos a esta etapa de la vida.

El modelo de crónica familiar ha tenido un gran rendimiento en la narrativa infantil y juvenil, con obras tan conocidas como *Mujercitas* (1868) de la norteamericana M. Louise Alcott. También se incluirían en este grupo las abundantes historias de huérfanos, con todas sus variaciones sobre el candor infantil que conquista el corazón endurecido de los adultos, o la folletinesca dureza de vida de los pequeños protagonistas que acaban integrándose en el lujoso mundo que les pertenece por nacimiento o les adopta. Son bien conocidos los ejemplos de este género que han sido disfrutados durante generaciones a través de obras como *Sin Familia* (1869) del francés Héctor Malot, *Heidi* (1884) de la suiza Johanna Spyri o *El pequeño Lord* (1886) y *El jardín secreto* (1910) de Francés Hodgson Burnett.

La figura de niños huérfanos puede hallarse también en obras realistas para adultos que fueron adoptadas por los lectores infantiles. La vigorosa denuncia social de Charles Dickens sobre la situación de la infancia en la Gran Bretaña industrializada, en obras como *Oliver Twist* (1839) o *David Copperfield* (1850), alcanzó el favor infantil gracias a su estilo caricaturesco y a la potencia narrativa que absorbe su detallada descripción de personajes y ambientes.

Por otra parte, se desarrolló el modelo de historias en contexto escolar. Aquí se incluyen muchas obras escritas para servir de libro de lectura en la escuela primaria con la intención de contribuir al conocimiento o cohesión social de su país de origen. En 1836, por ejemplo, se publicó el Gianetto de L. A. Parravicini, una obra que ejemplifica situaciones para ofrecer una pauta de conducta moral.

El éxito del libro en las escuelas generalizó la fórmula y dio lugar en España a los muy utilizados cuentos de "Juanito". Es también el caso de Corazón (1886) de Edmondo D'Amicis, que se propone fomentar la convivencia entre las clases sociales y entre las antiguas regiones independientes de la Italia recién unificada, o del pequeño El maravilloso viaje de Nils Holgerssons (1906-1907) de Selma Lagerloff que sobrevuela las distintas regiones de Suecia montado en un ganso.

A lo largo del siglo XX se fue potenciando el protagonismo exclusivamente infantil en el seno de estos modelos. La vida de la pequeña burguesía en la Gran Bretaña de la década de los veinte halló su retrato más mordaz y divertido en Travesuras de Guillermo (1922), un libro de Richmael Crompton que reunía los relatos publicados en revistas femeninas y que inició una serie ininterrumpida de publicaciones hasta 1965.

El liderazgo ejercido por el inconformista Guillermo en su banda de "proscritos" señalaba también el auge del protagonismo infantil de grupo producido a partir de la segunda guerra mundial. La fórmula de un grupo de niños protagonistas y de unos adultos en el papel de adversarios, o simplemente ausentes, puede verse claramente mani-

festada en las numerosas series de obras de Enyd Blyton, tan mundialmente famosas como constantemente bajo sospecha de reaccionarismo y estereotipo en el mundo de la crítica literaria y educativa.

Las historias de animales

Las historias de animales derivan **directamente de las fábulas** y han tenido siempre una gran presencia en los libros infantiles. Durante el siglo XIX, sin embargo, se diversificaron las formas y propósitos de su utilización, pasando de su uso como sátira de las costumbres humanas a la defensa de los mismos animales, como en *Belleza negra* (1877) de A. Sewell, o bien a la descripción de distintos modelos de convivencia entre protagonistas humanos y animales, como en la ya citada *El libro de La selva* de Kipling.

Muy pronto, las narraciones de animales adoptaron las formas mayoritarias con que han pervivido hasta la actualidad: en primer lugar, su utilización como personajes humanizados que sustituyen a la sociedad humana en los libros para los niños más pequeños. Los cuentos de animales de Beatrix Potter, como **El cuento de Perico el conejo** (creado en 1893 aunque no halló editor hasta 1902) o **El viento en los sauces** de Kenneth Grahame (1908) iniciaron un modelo que se ha mantenido de forma enormemente estable a lo largo del siglo.

A él se adscribieron aciertos posteriores indudables como la **serie de Babar, el rey elefante**, creada por el francés Jean de Brunhoff en los años treinta y continuada, a su muerte, por su hijo Laurent. En segundo lugar, se

desarrolló también la **descripción realista de animales**, normalmente en convivencia con protagonistas infantiles o adolescentes, para tratar los sentimientos de afecto, de lealtad o de socialización en general. Muchas de estas obras han sido difundidas a través del cine, como en el caso de *Mi amigo Flicka* (1941) de M. O'Hara o de *Lassie* de E. Knight (1940).

Sin duda, el desarrollo del libro ilustrado potenció también este tipo de representación que ofrece un campo muy amplio a los autores de álbumes para representar a sus personajes. En este sentido, cabe señalar que la serie de Babar puede ser considerada como el nacimiento del álbum, una forma narrativa en la que texto e imagen confluyen e interrelacionan sus dos sistemas de representación.

Las narraciones fantásticas y de humor

Los propósitos moralizadores que presidían la literatura para niños y adolescentes retardaron la aparición de libros de humor y fantasía hasta la segunda mitad del siglo XIX. A nivel general, las narraciones de autor conocido que incluyeron elementos irreales lo hicieron en estrecha relación con los rasgos típicos de los cuentos populares y a partir del interés por el folklore desvelado en aquel siglo.

El primer ejemplo relevante de este tipo es el **El rey Cascanueces** (1816), escrito por Ernst Theodor Amadeus Hoffman para los hijos de un amigo suyo. Los motivos folklóricos (como la maldición desde la cuna, la búsqueda del objeto mágico, la ascensión final al trono, etc.), el retrato de la vida burguesa de principio de siglo y el

espíritu romántico del autor ofrecen un cuento que enlaza un escenario realista y otro fantástico en una mezcla que se avanza a su tiempo para convertirse en sorprendentemente actual.

El propósito moralizador parece el objetivo principal de otro de los primeros cuentos infantiles, el Pedro el desmenuzado (1846) escrito e ilustrado por el médico alemán Lleinrich Hoffman para su propio hijo, ante la imposibilidad de encontrar cuentos infantiles de su agrado.

El humor, la caricatura y la crueldad rigen esta obra, muy impactante para el gusto actual, dadas las terribles consecuencias de la mala conducta del protagonista. Pero sin duda estos mismos rasgos se extienden a un conjunto de obras Maxy Moritz del ilustrador Wilhelm Busch (1865), las nursery rhimes inglesas o el non sense cultivado por Edward Lear que supusieron el vigoroso inicio de una literatura infantil alejada de la sensiblería y convencionalidad de los libros didácticos al uso.

Con todo, cabe atribuir a **Alicia en el país de las maravillas** de Lewis Carroll, seudónimo de Charles Ludwidge Dogson (1865), el origen real de la entronización del modelo literario fantástico para niños y la constitución decisiva de una literatura infantil y juvenil con voz propia. Carroll inventó la historia para una Alicia real y sus hermanas una tarde de verano. Lejos de cualquier propósito didáctico típico de época, Carroll creó un auténtico relato literario en el que manipuló el modelo de fantasía existente al fusionar las fronteras de realidad y fantasía y al mezclarlo con otros modelos narrativos como

el non sense y la parodia de los convencionalismos sociales o de la interrogación sobre el mismo lenguaje.

El traslado a un mundo de fantasía con animales parlantes, pociones mágicas, rimas absurdas, adivinanzas o juegos de palabras muestran la deuda folklórica de Carroll, pero la decidida ampliación de las posibilidades de la ficción fantástica emprendida por él y seguida por muchos otros autores posteriores provocó que, gradualmente, los temas de imaginación fueran ocupando el corazón mismo de la literatura infantil y juvenil.

El humor, la mezcla de realidad y fantasía y la presencia de múltiples préstamos de la literatura oral llevan a incluir en este género a otro clásico como **Las aventuras de Pinocho** (1883) de Carlo Lorenzini, llamado "Collodi" en honor de su aldea natal. El libro fue publicado tras el éxito del relato por entregas, Historia de una marioneta, aparecida en un periódico infantil italiano. Collodi intentó conservar explícitamente el propósito didáctico habitual, pero a pesar de ello, el descaro picaresco del muñeco de madera que creó ha mantenido su capacidad de conexión con las generaciones posteriores.

En cambio, **El mago de Oz** (1900) de Lyman Frank Baum se adscribe más bien a la reformulación del cuento maravilloso y a la influencia de Alicia para ofrecernos la historia de una niña aspirada del mundo real por un ciclón que la lleva a un mundo fantástico donde corre diversas aventuras de inspiración folklórica hasta hallar el camino de regreso. El lugar de honor de este libro en el imaginario norteamericano no deja de contrastar con su escasa

incidencia en los países europeos más allá del área anglosajona.

Pero si en estas obras clásicas es el protagonista el que se traslada a mundos fantásticos, la narración fantástica conformó muy pronto un patrón inverso que resultaría hegemónico en la narrativa infantil posterior: la intrusión de un elemento mágico en el mundo real y moderno, intrusión que puede causar sorpresa y alarma, pero que habitualmente desencadena todo tipo de consecuencias cómicas. Los cuentos de Edith Nesbit (con distintas recopilaciones desde 1905, **Historias de dragones**) o Peter Pan y Wendy de James Matthew Barde (1904) inician este modelo, aunque en Peter Pan la irrupción de la fantasía mantenga el viaje a un país fantástico, en este caso el de **Nunca Jamás**, escenario que ha tenido el acierto de encarnar el deseo de una infancia eterna y pasar, como tal, al imaginario moderno.

En esta obra se halla bien presente, también, la tendencia a la fusión de géneros y a la desmitificación que tanto juego dará en las obras modernas para niños. Así, indios, piratas, sirenas, hadas, animales e incluso los padres Victorianos del mundo real mezclan despreocupadamente sus características y adoptan rasgos tiernos y ridículos frente a los niños protagonistas con los que se han identificado los lectores a lo largo del siglo.

En el período de entreguerras la fantasía se constituyó como forma dominante y se fijaron muchos de los imaginarios fantásticos que han llegado hasta nuestros días. Así, por ejemplo, la caracterización de un personaje extraño en un contexto realista produjo aciertos de gran

repercusión como el **hada institutriz** de la obra en cuatro tomos *Mary Poppins* (1934) de P. L. Travers, de la señora que disminuye intermitentemente su tamaño en **La señora Cucharita** (1957) del autor danés Alf Proysen o de la **superniña Pippa Mediaslargas** de Astrid Lindgren (ya en 1945). Como dice Hürlimann (1968), si el *Robinson Crusoe*, las obras **de Cooper o David Copperfield**, eran obras para adultos que pudieron ser leídas por los niños, y si *Heidi*, **Pinocho** o *Nils Holgersson* recibieron la aprobación tanto de los educadores como de los niños, *Pippa Mediaslargas* fue recibida con suspicacia por los adultos y adorada por los niños. Esta obra supuso así uno de los primeros ejemplos de la tendencia de la literatura infantil moderna a liberarse del control social sobre su adecuación educativa.

A pesar de los precedentes ya existentes, también fue en esta época cuando se extendió la humanización de objetos, especialmente de juguetes, como en la obra a medio camino entre el libro de animales y el de juguetes, *Winnie, el Pujfáe*. Alan Alexander Milne (1926) basada en la relación entre un niño y su osito de peluche, obra poco divulgada en España, pero referencia ineludible en Gran Bretaña, o como en el caso posterior de la locomotora de *Jim Botón y Lucas el maquinista* (1960) de Ende.

Después de la segunda guerra mundial, la fantasía fue alejada del espacio central de la literatura infantil y juvenil por la pedagogía racionalista, por las corrientes realistas y por la dificultad de ser aceptada por el nuevo público adolescente a quien empezaba a dirigirse la producción contemporánea. Justo en la frontera de esta etapa, la fantasía dejó otra obra singular, no pensada como libro

infantil sino como reflexión sobre la vida, pero que ha ejercido una influencia notable durante décadas: El Principito de Antoine de Saint-Exupéry (1943).

Como vía de salida, durante la década de los sesenta, la fantasía comenzó a asociarse a otros modelos literarios. En algunos casos la relación no pasó de ser un uso ocasional de elementos fantásticos, pero en otros se desarrollaron nuevos géneros, como la ciencia ficción, de la que hablaremos más adelante, o el renacimiento de un cierto fantasy, emparentado con las novelas góticas inglesas del siglo anterior. Así, Philippe Pearce con Tom y el jardín de medianoche (1958) y otros autores, como Alan Gardner, inauguraron una nueva clase de fantasía en la cual unos chicos actuales se encuentran relacionados o enfrentados a fuerzas misteriosas y terroríficas.

El interés por lo oculto y lo sobrenatural, presente en la literatura de adultos, se trasladó a la narrativa infantil y juvenil fusionando las historias clásicas de fantasmas con el modelo de misterios por descubrir. De esta manera, las obras detectivescas de protagonismo grupal características de esta época alcanzaron las posibilidades narrativas derivadas de la creación de personajes o mundos inexistentes.

Algunos autores ampliaron las fronteras del fantasy hasta crear un género literario a medio camino entre la ficción medievalizante, la magia y la aventura, que se ha denominado alta fantasía. La principal aportación a la creación de este modelo se debe a J. R. R. Tolkien, un profesor de lingüística de Oxford, buen conocedor del folklore céltico, quien en obras como El Hobbit (1937)

estableció su funcionamiento a base de la descripción de un mundo secundario completo donde se libra una lucha entre el bien y el mal, donde la fantasía se basa en la alusión a personajes y poderes antiguos recogidos de las tradiciones míticas y donde el desarrollo narrativo adopta la forma de una misión de búsqueda a través de grandes aventuras.

La posibilidad de entender la alta fantasía como un género infantil y juvenil es muy discutible, sobre todo en obras como *El señor de los anillos* (1954), y el mismo Tolkien cambió de opinión sobre este punto a lo largo de su vida, en el sentido de ampliar la consideración del público destinatario a todas las edades. Las obras que pueden inscribirse en este modelo han sido publicadas tanto en colecciones juveniles como de adultos, y el éxito de público que obtienen no parece circunscribirse en modo alguno a los lectores adolescentes.

1.2.1.2 Concepto de Literatura infantil

La literatura infantil es un arte que recrea contenidos humanos profundos y esenciales; emociones y afectos primigenios; capacidades y talentos que abarcan percepciones, sentimientos, memoria, fantasía y la exploración de mundos ignotos.

Es un arte que abarca campos del quehacer humano básicos y que tiene que ver de manera raigal con la cultura, la educación, la comunicación, la ciencia y lo más central de las humanidades.

Es un arte que asume la realidad, decanta la vida, recorre y traspasa la fantasía, al mismo tiempo que sublima y cambia la vida toca y se introduce en lo eterno.

Devela, desentraña y debate artísticamente asuntos fundamentales del ser del hombre y de las cosas, de la naturaleza y de la vida, del cosmos y del destino, al mismo tiempo que remece, conmueve y transforma el alma escondida del ser del niño o de la persona humana que lee.

Busca reinventar el mundo en función de viejos y a la ve/, nuevos cariños e ilusiones. Permite que el niño se sitúe frente a la realidad con fascinación, lleno de encanto que los creadores arrancan al misterio como expresión de la vida con significados henchidos de valor y colmados de esperanzas.

El rico acervo de la literatura infantil

Diversas categorías o clases de literatura infantil se perfilan. Así, se puede considerar una literatura infantil hecha por adultos con alma de niños y de niños con puño, tinta y pluma de adultos.

Ya en otro plano u orden, hay una literatura en donde predomina lo lúdico, otra en donde se despliega lo fantástico, otra donde bulle lo humano en su dimensión social o colectiva.

Hay una literatura que se complace en el ritmo del lenguaje, otra que se interesa más bien por el ámbito de las formas, otra que se sumerge en la materia de los sueños, y

otra que se compromete con los problemas y dolores del mundo.

Constituyen el rico acervo de la literatura infantil el conjunto de obras de arte cuyos temas y asuntos, mensajes y significados tienen relación con los intereses, expectativas, e inquietudes de los niños.

Son cualidades de ellas el ritmo, la sensorialidad, el encantamiento, la oralidad; como a su vez el hurgar y discernir sobre asuntos esenciales de la existencia.

El tratamiento general del estilo responde a la manera peculiar de sentir y relacionarse el niño con el mundo, ¡de estremecimiento por un lado y de suma originalidad, por otro!

Tiene unas características y singularidades propias en la dimensión de su realización temática y lingüística, mucho más naturales, directas y auténticas en comparación a la literatura adulta, que en este caso deviene en adulterada.

Obras completas, absolutas, consumadas

Las obras de literatura infantil son textos de arte pleno y total, como cualquier otro documento o testimonio del repertorio universal, igual que la «Divina comedia» del Dante, la «Novena sinfonía» de Beethoven, la «Gioconda» de Leonardo de Vinci, «La piedad» del gran Miguel Ángel.

Aunque sean breves en su extensión no son menos grandiosas y reveladoras en su valor y significado como las obras que hemos mencionado, considerando además otro factor cual es que su público son los niños quienes son

sensibles y están conectados con realidades profundas. Y a los más colosales y excelsos contenidos humanos.

Así, cuentos como «La sirenita» o «El palito feo» de Hans Christian Andersen, novelas como «Pinocho» de Collodi, «Alicia en el país de las maravillas» de Lewis Carroll, «Mi planta de naranja Lima» de José Mauro de Vasconcelos, «El principito» de Saint-Exupéry, «Platero y yo» de Juan Ramón Jiménez, son obras completas, absolutas y consumadas.

En el ámbito de la literatura de mi país tenemos libros como las «Tradiciones Peruanas» de Ricardo Palma, «El caballero Carmelo» de Abraham Valdelomar, «Rutsi, el pequeño alucinado» de Carlota Carvallo de Núñez, «El árbol blanco» de Francisco Izquierdo Ríos, «Los días de Carbón», de Rosa Cerna Guardia, «Cholito en los andes mágicos» de Oscar Colchado.

Asediada desde diversas esferas

Bajo tales premisas y en la perspectiva que hemos advertido la literatura infantil tiene que ser, en primer lugar, literatura en el sentido íntegro y cabal de lo que se comprende, asume y reconoce como tal.

Ha de ser obra de arte acrisolada y esencial en sus contenidos, de plena realización estética, con una trama auténtica y libre, con una tupida urdimbre en su proeza de lograr con él lenguaje belleza, con recursos que lo hagan intensa y conmovedora, profunda y apasionada, orientada hacia un fin trascendente y no persiguiendo un propósito funcional en razón de algún proyecto o intención utilitaria.

Empero, debido a que la literatura infantil es acosada desde diversas esferas y no siempre surge desde el arte legítimo, se cuestiona su autenticidad. Si bien con propósitos altruistas ella ha estado, lo está y seguirá estando asediada por intenciones formativas, funcionales y hasta comerciales.

Estos hechos sí que constituyen verdaderas amenazas en cuanto a su deferencia y consideración, afectando su calidad de arte indiscutible, asunto que le causa daño y perjuicio irreparable cuando se la utiliza para transmitir informaciones o condicionar conductas con el riesgo de su falsificación general, desprestigiándola en algunos aspectos y ambientes, a veces de manera irrecuperable.

De allí que quizás como ningún otro campo o área la literatura infantil ha tenido que bregar, y lo sigue haciendo y no cesará de hacerlo en el futuro, por el reconocimiento de su legitimidad literaria la cual depende de su pureza como arte.

Compromiso con el mundo y con los sueños

El debate desatado y sostenido con resultados felizmente ventajosos a favor de la literatura infantil, en cuanto a su reconocimiento y legitimación, ha amainado más no ha desaparecido y siempre se renovará ya que ella siempre será asediada desde posiciones que no son las fidedignas y genuinas.

Sin embargo, su reconocimiento más que por la contundencia de la argumentación a favor de su validez y la demostración de su raigambre verdadera, se debe a hechos innegables y contundentes:

1. Su presencia rotunda a nivel de obras literarias de calidad.
2. Ser un fenómeno sobresaliente como función editorial
3. La abundante lectoría libre de parte del público infantil.

Este último factor es quizá el más contundente, puesto que no es de naturaleza formal ni el alentado por el sistema educativo, sino aquella dimensión que se presenta y desenvuelve espontánea, puesto que es la elegida y animada por los propios niños.

Aparte del sustento académico y el andamiaje teórico que lo acredita como arte superior y acrisolado, de modo evidente ella es innegable como:

- Un hecho artístico
- Un hecho histórico
- Un hecho social
- Un hecho psicológico
- Un hecho editorial

Vínculos estrechos entre el arte en general y el ser niño

Sin embargo, y fundamentalmente, lo siguiente es lo raigal y trascendente: la literatura infantil actualmente es una actitud frente a los problemas del presente, una manera de vivir la realidad; una ética frente a la vida, una conducta para vivir de manera más intensa y total y una manera de ser, de actuar y comprometerse con el mundo y con los sueños.

La literatura infantil tiene su base de apoyo en el estar y en el ser niño, perspectiva en la cual no hay mejor vínculo que el existente entre el arte y el espíritu de infancia, entre

la poesía y naturaleza del ser niño, entre el prodigio del arte y el milagro del alma infantil, porque literatura e infancia comparten como elementos intrínsecos y comunes una misma identidad.

Consecuentemente, la relación de la literatura con la infancia es un vínculo no solo fecundo sino esencial, en cuanto participan;

- Del asombro.
- De la originalidad
- Del animismo
- Del candor
- De la aventura
- Del ritmo
- Del movimiento
- De la visión luminosa y encantada de la vida.
- De la trascendencia

¡Y todo lo anterior impulsado hacia la esperanza, hacia la construcción de la utopía que une el pasado, el presente y el porvenir!

La mejor literatura es para niños

Por las condiciones que acabamos de exponer la literatura universal y mucho de la literatura clásica es literatura para el mundo de la verdadera infancia, aquella del arte y aquella del niño.

Su misma denominación lo revela, denota y confirma, al poner como rasgo característico la universalidad. ¿Y qué más universal que el niño?

Los cantos nacionales de los pueblos, como son por ejemplo los romances castellanos, la Iliada y la Odisea, la

Canción de Rolando, el Mahabarata y el Ramayana, como todas las obras fundacionales de los pueblos son clásicos y de manera esencial obras también para niños.

Colocadas en esa misma órbita y perspectiva encuentran significación y trascendencia y hasta encanto obras como «El Quijote», «El señor de los anillos» o «Cien años, de soledad».

Hay barreras formales a superar en relación a los clásicos de otros tiempos para volverlas obras lectura para niños: un trabajo filológico convirtiendo la lengua arcaica en un idioma actual y moderno; clarificar el contexto histórico y social y la presentación editorial que las haga adecuadas para niños.

Vencidas estas dificultades la literatura clásica es apta para niños de todas las edades.

Literatura popular

Al lado de la literatura clásica tenemos otra vertiente con la cual hay una relación de vasos comunicantes mucho más estrechos y fluidos.

Esta riada y canal es la literatura popular, compuesta de mitos, leyendas, cuentos folclóricos; romances, consejas, rimas, nanas, jitanjáforas, chuzas, cantilenas, candombes, glosolalias, y adivinanzas, todos ellos géneros de riquísima y enorme importancia y que están aparentemente perdidos para el panorama de la literatura canónica.

La literatura popular es principalmente literatura oral que rejuvenece cada día, compuesta en cuanto a lo tocante a géneros narrativos, de mitos, leyendas, cuentos populares, fábulas, etc., que se renuevan en los hogares principalmente del mundo agrario o campesino.

En comunidades de provincia aún no deglutidas completamente por el esquema de la globalización y cuyos elementos aún están vivos para el mundo de los niños.

Es esta una Literatura fresca, enteriza y total que repercute con grandes e intensos significados para el organismo del niño integral, compuesto de todos los hombres de la tierra.

Porque, ¿qué niño o persona con alma de niño no escucha o lee con fruición las sugerencias previas acerca del mundo y la vida plasmadas en la mitología como producto acrisolado del imaginario estupendo de los pueblos?

Características de la literatura infantil

- a.** Son características que definen a la literatura infantil:
- b.** Los temas; con los cuales se identifica el niño.
- c.** El lenguaje; asequible pero a la vez mágico.
- d.** La fantasía; que relumbra, hechiza y sorprende.
- e.** El humor; fino, inteligente, ocurrente.
- f.** La aventura; que aumenta según el trajinar los caminos.
- g.** El heroísmo; que lucha por el anhelo de hacer un mundo mejor.
- h.** La esperanza; que sostiene y alienta la vida.

Reunir todo ello en el acto creador de la literatura supone arrojo, entereza y extraordinario valor. Implica también trabajo con el lenguaje a fin de alcanzar sencillez, candor y limpidez.

Porque para ser auténticos se tiene que hablar desde el niño íntimo y recóndito, pero además en un código natural y de acuerdo a las expectativas, intereses y preferencias del niño concreto, aquel que existe y está ligado fervorosamente a la vida.

Se hacen presentes y se muestran tangibles entonces en la literatura infantil los siguientes ejes y paradigmas:

- a. El espíritu de infancia, que define la esencia del arte.
- b. El niño interior.
- c. El niño real y concreto que existe socialmente.

Vínculos no solo fecundos sino esenciales

Una obra literaria para niños con relación a los textos de la literatura general tiene una elaboración más fina y depurada, más quinta esenciada, con más valores, siendo uno de ellos la sencillez, como su carácter directo, casi siempre breve.

Máximo Gorki repetía una sentencia cual es que para escribir para niños hay que hacer lo mismo que para adultos, sólo que hay que hacerlo mucho mejor.

De esta comprensión se desprenden conclusiones eminentes que bien pueden dar lugar a programas que se pueden desarrollar en el ámbito del aula, de la escuela, de la comunidad y de la sociedad en general, tomando en consideración lo siguiente:

- a. La literatura infantil es la literatura esencial, genuina y auténtica. Es la raíz y el tronco de todas las demás literaturas.
- b. La literatura infantil se remite al niño no reducido a una edad del hombre sino al espíritu del hombre en general.
- c. El espíritu del mundo es un espíritu de infancia, puesto que el mundo cada día nace con los atributos de ser nuevo, asombroso, original y henchido de encanto.

La oralidad en la literatura infantil

La literatura infantil es tan antigua como el hombre o el niño mismo, aunque se reconoce como el primer libro para niños el que elaboró Amos Comenius titulado *Orbis Pictus* aparecido el año 1658. Sin embargo, todas las viejas culturas, e incluso las antiquísimas tejieron mitos, leyendas, fábulas, arrullos, rimas verbales, apólogos, que hacen la mejor vertiente de la literatura infantil.

Todos aquellos géneros eran transmitidos de generación en generación mediante la palabra oral, que es uno de los medios del arte literario que tiene ventajas insuperables en cuanto a dones y recursos, frente a otros logros y resultados que se pueden alcanzar a través de la escritura.

La oralidad resulta fundamental en la Literatura infantil no como órbita o código lingüístico formal sino en cuanto a la naturalidad que impone y establece, dado que el lenguaje en la literatura infantil tiene que ser íntimo, sonoro, escuchado; ha de dar la sensación de cercanía. Donde el lenguaje ha de ser hablado no solo por los personajes que la historia o el texto cobija, sino por la voz del narrador que se hace personal y confidente. Incluso contenida ya en el formato libro ha de dialogar con el contertulio de la lectura

como dialogan los personajes que en él habitan y en sus páginas moran y viven.

Literatura infantil es literatura universal

De allí que la ahora llamada literatura infantil debe ser reconocida como la verdadera literatura universal, porque de ella devienen todas las restantes y porque sus atributos son esenciales a aquellos que toda estética reconoce como consustanciales al arte, como es el espíritu de infancia.

No se trata entonces de ver qué rama u hoja del árbol grande y copioso de la literatura ocupa o corresponde a la literatura infantil, porque ella no es gajo, ni vástago ni pimpollo. No es acodo ni atajo. Ubicarla así sería aceptar la concesión piadosa de un lugar marginal en la tradición, cuando ella es en verdad la yema, la cepa y hasta el manantial.

Es la que ocupa el lugar de centro, donde alumbró la peana y tronco principal donde se sostiene el arte y consecuentemente tiene ella la mayor prerrogativa y distinción.

La literatura infantil es médula de la literatura, de donde devienen otras expresiones como puede ser la literatura por corrientes, escuelas o movimientos literarios: sea el romanticismo, la corriente modernista, la vanguardia o el surrealismo; o por géneros: sea la poesía, narrativa, teatro, ensayo; o sea por temas, como la literatura fantástica, histórica, social, policial, testimonial, etc.

Literatura Infantil Fundamentos

Reconocidos recién hoy como dones o atributos

En 1658 apareció en Nuremberg, Alemania, el libro «Orbis sensuatum pictus» de Comenius que fue el primer libro orientado o dirigido a lectura de los niños.

Antes no los hubo porque era muy reducido el número de niños que sabían leer y también porque había otro concepto de niño: él no tenía valor y debía de ser un adulto lo más pronto posible.

Casi cuatro décadas después del libro de Comenius se editó la obra «Histoires ou contes du temps passé», de Charles Perrault que significó un gran paso hacia delante. En este libro se incluían elementos de fantasía que para la época resultaban atrevidos, pues filósofos y educadores recusaban dichos aspectos como adversos y contrarios para una buena formación de la persona, reconocidos recién hoy como dones o atributos.

El núcleo del debate

Juan Jacobo Rousseau tuvo el mérito de hacer aparecer al niño en el mundo de las ideas con su obra Emilio, pero también tuvo el equívoco de recelar de la imaginación diciendo que la literatura era el flagelo de la infancia porque enseñaba al niño a hablar de fantasías o ilusiones.

Hay múltiples enfoques, teorías y opiniones sobre la literatura infantil, pues cada uno de sus aspectos o facetas ha tenido el mérito de estimular distintos puntos de vista e interpretaciones, y aún se discute arduamente acerca de temas como su naturaleza, su legitimidad, su

intencionalidad, sus relaciones con el arte y la educación, su trascendencia y sus límites.

Ello nos da idea de su riqueza, por un lado, de su especificidad, por otro, y principalmente de su carácter sutil y complejo.

Las cuestiones más arduas que ha enfrentado la literatura infantil y sigue siendo el núcleo del debate estarían centradas en las siguientes preguntas que vamos a plantear con toda su crudeza y que, pese a su ambigüedad y su no oculta mala intención, siguen aún teniendo cierta vigencia.

Tres elementos fundamentales

Estas son:

- ¿La literatura infantil, antes que una manifestación estética, no es más bien una necesidad de la educación y un esfuerzo en la formación de las personas? Consecuentemente, ¿no es su ámbito propio más bien al campo de la pedagogía y no del arte?
- ¿La literatura infantil por su índole y sus destinatarios, no será aquella que por no conseguir un grado de propiedad y hondura sólo alcanza a ubicarse en el nivel de los niños y jóvenes?
- ¿Es legítima la literatura infantil hecha por adultos para los niños? ¿No es más coherente trabajar para que aquella sea hecha sólo por los niños?

Si analizamos estas preguntas, cada cual corresponde a uno de los tres elementos fundamentales del fenómeno de

la literatura infantil, factores en razón de los cuales existe dicha expresión cultural.

No como el hombre en pequeño

Estos elementos indistintamente son:

- La literatura o el arte .
- El niño
- La educación

Las preguntas nos conducen necesariamente a hacer algunas precisiones acerca de la literatura infantil desde cada uno de estos tres componentes señalados, presentes en todo momento en esta manifestación cultural.

Enfocaremos entonces el problema, primero desde el ámbito de la literatura o el arte, luego desde la perspectiva del niño como persona integral.

Y no como el menor de edad, el hombre pequeño o el proyecto de persona, como lamentablemente se incurre en el error de considerarlo así y, finalmente, enfocaremos el debate hacia aquellas orientaciones que nos da la educación.

Perspectiva de la literatura o el arte

Hay quienes escriben para dar expresión a sus «cargas», mundos o energías interiores, en donde se entremezclan y confunden: miedos y esperanzas, frustraciones o promesas, angustias o éxtasis; en fin, una gama variada y compleja de contenidos y sentidos que luego alcanzan curso y fluidez en la escritura.

Todo esto se hace o se plasma a modo de desahogo o liberación de estas fuerzas ocultas, luminosas u opacas, creadoras o destructivas, cristalinas u oscuras, que en las exposiciones se producen de manera imprevisible o calculada y que deja resultados igualmente variados, distintos y diversos.

Pero hay quienes escriben también con otra actitud o desde otra posición; siendo los médiums, los portadores o intérpretes del sentir, gozar o sufrir de los otros, erigiéndose como sus portavoces e intérpretes, asumiendo el ser de los demás desde donde parten y adonde llegan, desde donde afloran y a donde se remiten con su obra.

El niño eterno que cada hombre tiene

El producto es el texto literario, en donde el escritor es un representante que se propone un resultado claro, nítido o evidente, en lo que a la obra y al público se refiere.

En el primer caso se produce la literatura general y en el segundo, si nos proponemos como destinatarios de nuestra obra que han de ser los niños, entonces ocurre la literatura infantil; siempre y cuando los principios que la animen sean los auténticamente artísticos.

Sin embargo, cabe anotar también que buena parte de excelente literatura para niños se escribió sin pensar en dirigirla para ellos. Quienes escriben condicionados en dirigir su obra a dicho público, curiosamente, muchas veces no logran el mejor producto.

En cambio sí lo alcanzan quienes sin proponerse llegar a ellos acumulan virtudes por el sólo hecho de haberse

impuesto hacer una buena obra literaria que por el punto de partida desde el niño eterno que cada hombre tiene en el alma resultan convertidas al final en buenas y magníficas obras para niños.

Sigue aun sosteniendo la batalla

Literatura infantil es aquella que los niños hacen suya, no aquella que los adultos destinan para los niños.

A este respecto, hay bibliotecas enteras, rumbos de papel impreso que supuestamente se cree que son literatura infantil porque el autor o el editor la dirigieron hacia los niños pero que en realidad no lo es porque esos no la han aceptado nunca como suya.

¿Por qué?

Porque no los representa, no asume ni su espíritu, ni su mundo ni su cuerpo. La literatura infantil, entre todas las ramas de la literatura, es aquella que más ha tenido que bregar, y sigue aun sosteniendo la batalla, por su legitimidad. Varios cuestionamientos han tratado de socavar la raíz misma de su naturaleza, esencia y función. Ello debido principalmente a algunos factores que lamentablemente la asedian, disfrazan y deforman.

La creación del mundo con ojos originales

Si nos atenemos a la esencia, a las fuentes que nutren la literatura y en las cuales halla su razón de ser el arte en general, no encontraremos otro campo en donde sea mayor la vinculación que la existente entre literatura e infancia.

Porque muchas de las actitudes, de las claves y reglas de juego que caracterizan y hacen posible la literatura,

están en el espíritu de infancia que permanece latente, es fuente de creación, proceso de acción y presencia final de toda literatura.

La capacidad de asombro, la fantasía, la magia, la palabra como juego, el animismo, el candor, la creación del mundo con ojos originales, son propios del niño y, también, esencia del arte en general; y es que en el fondo de cada creador de literatura permanece viva y latente el alma infantil.

Se conserven y trasluzcan

La literatura es la proyección del mundo de la infancia, abierta con todos sus sentidos a tomar conocimiento del mundo; lanzada abolladamente su imaginación a transformarlo y embellecerlo todo, exorcizando fantasmas y dando cumplimiento al más caro anhelo del hombre cuales la libertad.

Por eso, nada más legítimo que la literatura infantil, y nada más alejado de toda razón el que se la cuestione. Y mucho menos perdonable es que se actúe en su proceso creador con elementos y sentidos que no sean los mismos y auténticos que comparten toda gran literatura.

El origen y raíces de la literatura infantil con respecto a la literatura en general son los mismos, se confunden con el misterio, con la zona profunda y oscura del alma, con las grandes preguntas y los grandes dilemas, con las angustias y los absurdos, así como con las sublimaciones y los goces más elevados.

La literatura infantil y El Niño

No hay personas más dispuestas a gozar de la literatura que los niños, pues lo dejan todo por sumergirse en su entrañable encanto.

Podemos apartarlos del juguete más maravilloso que puedan tener entre manos con sólo decirles: «vengan que les voy a contar un cuento».

Nos seguirán como jalados por una cuerda invisible y por una corriente poderosa y, luego, en sus rostros veremos la emoción profunda que les causa sumergirse en ese embrujo.

Un personaje, un paisaje, un encuentro o un extravío, los hace vivir intensamente. Las notas de humor los hacen reír, como también les afectan los pasajes de dolor y de angustia.

Con la misma intensidad, los niños son sensibles a las rimas y melodías, con las cuales muchas veces caminan, corren, bailan, se quedan dormidos o, cuando en suma, las incorporan a su vida normal, común y corriente.

Se conserven y trasluzcan

Por eso, los empobreceremos lamentablemente si es que por indiferencia, los privamos de ese alimento fundamental.

La infancia, en el sentido cabal y trascendente del término, felizmente está ligada a la poesía, es decir, a una visión del mundo y de la vida integral, total y globalizadora.

Después, el hombre en su desarrollo, y debido a una exigencia social propia del orden en que actualmente

vivimos, va recortando su mundo hasta ser únicamente el ser frío, calculador y mercantilista en que tristemente nos hemos tornado la mayoría.

De lo que se trata, se ha dicho con mucha razón, no es en realidad de lo que el niño pueda adquirir, es decir, de lo que se pueda introducir en él, sino de lo que hay que lograr más bien que no pierda.

En los códigos genéticos están impresas todas las potencialidades del arte y de la cultura, debiendo ser nuestro empeño evitar que tales contenidos en toda su plena y cabal luminosidad y trascendencia se pierdan, siendo nuestro compromiso lograr que se desarrollen y luego se conserven y trasluzcan toda su claridad y transparencia.

La literatura infantil y Educación

Dentro del panorama que venimos contemplando, cabe preguntarnos también acerca del rol de la educación en relación a la literatura infantil.

Ciertamente, no será proponerse hacer literatura infantil, pues para ello no se puede partir desde la pedagogía, ni desde la moral ni, mucho menos, desde las buenas intenciones.

Porque de seguir ese camino se terminará por devaluar, por disminuir este precioso don, así como se tornaría parcial la educación, que debe velar por un desarrollo integral del niño.

El punto de partida de la verdadera literatura infantil es el mismo que sostiene y ampara la literatura en general. No puede ser otro.

Sabiduría y goce en ese manantial de delicias

Se la adulteraría y viciaría si es que su iniciativa fuera ajena a la expresión auténtica, espontánea y profunda del ser, como ocurre cuando se la produce con un propósito pedagógico, moralizante o catequizador.

Lo que hace a la literatura es la expresión de un contenido profundo y esencial; y es arte porque su belleza es plasmada a través de la palabra.

Esto es bueno enfatizarlo porque hace mucho daño a las literaturas infantiles el asedio de cultores provenientes no del mundo del arte sino del aula de clases, del libro de textos, o de los presbiterios religiosos.

Rescatemos más bien la función noble, venturosa y apasionada y educar valiéndonos del arte, lo que nos permitirá la constitución, en el niño, de una personalidad íntegra y vital, que sepa encontrar sabiduría y goce en ese manantial de delicias que es la literatura.

2.2.1.3 Funciones de la Literatura infantil y Juvenil

La primera reflexión que vale la pena llevar a cabo ante el fenómeno cultural de la literatura infantil y juvenil es pensar para qué sirve. La respuesta no ha sido la misma a lo largo de su historia, o al menos no con el mismo acento en uno u otro de sus objetivos. Ello ha condicionado, y condiciona también en la actualidad, la actitud de los

adultos que se encargan de producir este tipo de libros y de ofrecerlos a los niños y adolescentes.

Podemos dividir en tres las funciones que cumple la literatura infantil y juvenil: iniciar el **acceso a la representación de la realidad** ofrecida a través de la literatura y compartida por una sociedad determinada; **desarrollar el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas y dramáticas** a través de las que se vehicula el discurso literario, y ofrecer una **representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización** de las nuevas generaciones.

El acceso al imaginario colectivo

Una de las funciones de la literatura infantil y juvenil es, pues, la de ofrecer el acceso al imaginario humano configurado por la literatura. El término "imaginario" ha sido utilizado por los estudios antropológico-literarios para describir el inmenso repertorio de imágenes simbólicas que aparecen en el folklore y perviven en la literatura de todos los tiempos. Se trata **de imágenes, símbolos y mitos** que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de **entender el mundo y las relaciones con las demás personas**. Autores como Jung han defendido la idea de que estas imágenes pueden agruparse en grandes "**arquetipos**", es decir, en representaciones de motivos originales e innatos, comunes a todos los hombres. Esta universalidad de los arquetipos permitiría comprender las complejas simbologías que están en el **origen de las imágenes** recurrentes usadas en las ficciones literarias y que han sido objeto de distintos tipos de clasificaciones por parte de los estudios literarios.

Al comentar estos intentos clasificatorios, López (1985) dice:

El sol, la lluvia, manes, penates, las madres de la vida **como** Cibeles, Deméter, Artemisa, héroes por tanto solares, lunares, agrícolas y de la fecundidad, del mar y de las aguas. Del diluvio, del número, de los hermanos, Prometeo, Pandora, el Árbol de la vida, la Serpiente y el Paraíso, trinidad de dioses, el huevo Cósmico, la pareja primordial (Zeus y Hera, Adán y Eva) y equivalentes en todas las culturas. Fundadores de civilización y trabajo como el Hermes griego, Caín y Abel, símbolos de nuestra realidad psíquica más profunda. Múltiples clasificaciones, familias, áreas culturales. Pero siempre son fundamentación de orden social y seguridad en la concepción del mundo, con fuerza sugeridora y orientadora, encauzan las pulsiones más íntimas y elementales humanas y sus relaciones con la naturaleza. (p.24)

Algunos de estos símbolos pueden responder, teóricamente, a toda la Humanidad. Sería el caso, por ejemplo, **del círculo** como representación de la perfección. Pero la mayoría aparecen encarnados en formas culturales específicas, como ocurre en el **caso del olivo**, expresión de la paz en la cultura mediterránea. Y, por otra parte, la literatura construye constantemente nuevas recreaciones de estos temas y motivos que pasan a ser conocidas y compartidas por la colectividad, de tal manera que las personas pueden utilizarlas para dar forma a sus sueños, pulsiones y perspectivas sobre el mundo.

La fuerza educativa de la literatura radica, precisamente, en que **ofrece la posibilidad de establecer una mirada**

distinta sobre el mundo, de interrogarse sobre la sustancia de lo humano a partir de la creación de "mundos posibles" atendiendo a la formulación de Bruner (1988).

La importancia de la imagen y el imaginario como instrumento "extrañante" de la realidad ha sido señalada repetidamente, tal como lo hace Starobinski (1974) al decir sobre la imaginación:

Insinuada en la percepción misma, mezclada a las operaciones de la memoria, abriendo ante nosotros el horizonte de lo posible [...] la imaginación es mucho más que una facultad de evocar imágenes que recubran el mundo de nuestras percepciones directas: es un poder de alejamiento gracias al cual nos representamos las cosas como distantes y nos distanciamos de las realidades presentes.

Así pues, la literatura ofrecida a los niños permite que éstos se incorporen a esa forma fundamental del conocimiento humano. Desde el campo de la psicología, la corriente psicoanalítica fue la primera en descartar la importancia de la literatura en la construcción de la personalidad. Concretamente, Bruno Bettelheim usó los cuentos populares para ayudar terapéuticamente a los niños traumatizados por su experiencia en los campos de concentración nazis.

De ahí surgió su reflexión sobre el papel del folklore como material literario sabiamente decantado a través de los siglos para responder a los conflictos psíquicos de la etapa infantil.

Bettelheim (1977) realizó un análisis pormenorizado de los símbolos contenidos en los cuentos populares a la luz de las teorías freudianas. Pero en muchos casos su análisis revela también la transmisión de conocimientos culturales aportados implícitamente por estas formas.

Veamos un pequeño ejemplo de ello en su descripción sobre el motivo de las cenizas presente en el cuento de la Cenicienta:

Representaciones asociadas al motivo de las cenizas de La Cenicienta según Bettelheim

1. La posibilidad de proyección personal en la humillación inmerecida sufrida por la niña. El hecho de ser relegado por los demás miembros de la comunidad, que no reconocen nuestro valor, es un sentimiento humano muy experimentado por los niños, especialmente en sus rivalidades fraternas.
2. El conocimiento cultural implícito que hará posible reconocer y comprender expresiones culturales y literarias basadas en la idea de la inocencia y la pureza de la infancia como etapa incontaminada a la que se encomienda el cuidado del fuego sagrado (del hogar). Es una idea presente en distintas religiones, como en el caso de las vestales romanas, y que continúa apareciendo en múltiples obras literarias.
3. La asociación positiva con la idea del paraíso de la infancia, basada en el recuerdo real o cultura de los primeros años de vida junto a la madre y en pleno centro de la casa familiar, del "hogar".
4. La atracción infantil, placentera y culpable al mismo tiempo, por la suciedad como símbolo del proceder instintivo, liberado de normas civilizadoras.

5. La asociación de las cenizas con la idea de la muerte. Cenicienta llora la muerte de su madre, de manera que las cenizas pueden representar, para los receptores de la historia, el dolor por la pérdida inevitable de esa unión primigenia y la necesidad de enfrentar el mundo. Las cenizas como expresión de la muerte y del dolor ante ella tienen también una amplia utilización social, desde el "miércoles de ceniza" católico, a la costumbre de cubrirse de ceniza como símbolo de duelo, propia de distintos pueblos a lo largo de la historia.
6. La comprensión de una secuencia esperanzadora en la que la maduración a través del sufrimiento de las cenizas lleva al contraste brillante del renacimiento posterior, como en el mito del ave Fénix.

Vemos, pues, que incluso un pequeño motivo de uno de tantos **cuentos populares muestra la manera como los niños** que reciben estas historias pueden **acceder a la forma verbal de representarse culturalmente la experiencia**, y cómo este conocimiento **inicia su comprensión de los motivos literarios presentes en su cultura**. Es decir, inicia su posibilidad de compartir los referentes y formas expresivas que les incorporan al diálogo con la cultura.

Naturalmente, proporcionar estas formas de representación no es privativo del folklore. Por aducir un ejemplo literario cercano a la literatura ofrecida a los jóvenes, la imagen de Robinson Crusoe reproduciendo la civilización en una isla solitaria no es ajena a la representación colectiva del mantenimiento de la dignidad humana en las situaciones más adversas.

Podemos pensar, por ejemplo, en la obra de Primo Levi **Si esto es un hombre**, o bien podemos verla una y otra vez en tantas ficciones literarias o audiovisuales que muestran a un personaje en situación extrema, un prisionero, por ejemplo, acogándose a gestos propios de la civilización (afeitarse, adornar con flores el lugar, etc.) para no verse despojado de su conciencia como ser humano. O bien la vivencia de cualquier individuo de poseer en su interior pulsiones "buenas" y "malas", es decir pulsiones aprobadas o reprimidas socialmente, ha dado lugar a múltiples representaciones sobre la existencia de impulsos incontrolados o incontrolables por parte de una personalidad civilizada.

Ello ha creado motivos como el de la sustancia original compartida por ángeles y demonios o el del hombre lobo, personajes como el doctor Jekyll y Mr. Hyde, imágenes como el "reverso de la fuerza" de *La guerra de las galaxias* o personajes que acaban convirtiéndose en su propio adversario, como Bastían de La historia interminable de Michael Ende.

El acceso infantil al imaginario colectivo se ve especialmente favorecido a través del conocimiento de los cuentos populares. La literatura de tradición oral comparte un sustrato común de materiales literarios extremadamente trasvasados y reutilizados. Los estudios folklóricos y literarios han mostrado y clasificado de múltiples maneras la constante presencia de relaciones intertextuales entre la literatura épica medieval, el folclore y los mitos religiosos.

Así, motivos como la aparición del héroe niño transportado en un cesto por el agua, el uso del color de las

velas de un barco como señal anticipada de la victoria o la derrota, la excepción de un punto corporal en la invulnerabilidad de un personaje y tantos otros, constituyen elementos vistos centenares de veces en unas u otras obras. Si los niños conocen los cuentos populares, se familiarizan con todos estos elementos y pueden reconocerlos a lo largo de sus lecturas de otras obras, tanto de la tradición oral como de las reutilizaciones de la literatura escrita o de la ficción audiovisual actual.

Tomemos, por ejemplo, el cuento de Blancaflor, la hija del diablo, uno de los cuentos populares que Rodríguez Almodóvar (1989) califica entre los básicos de la literatura folklórica castellana y que se encuentra también en la tradición de otras literaturas peninsulares. Aparte de su configuración compartida con el Corpus folklórico (una misión de búsqueda, tres pruebas, una boda final, etc.), una simple lectura del cuento nos lleva a establecer conexiones evidentes con otras obras literarias:

Conexiones de Blancaflor, la hija del diablo con otras obras literarias

1. La tragedia griega de Eurípides, Medea. En ambas obras un héroe llega a un lugar situado fuera del mundo propio (el infierno o la tierra de bárbaros) y enamora a la hija de quien lo gobierna. Esta traiciona a su padre, poniendo al servicio del héroe sus poderes especiales para ayudarlo a conseguir sus propósitos y huir.
2. El episodio de la huida de Lot y su familia ante la anunciada destrucción de Sodoma y Gomorra en la *Biblia*. En ambas obras se prohíbe a los que huyen que vuelvan la vista atrás. La mujer de Lot lo hará y

quedará convertida en estatua de sal. En el cuento de Blancaflor es el héroe quien lo hace, a pesar de la advertencia de la muchacha, y el diablo tiene entonces ocasión de maldecirlos y causar una nueva demora en la solución del conflicto.

3. El mito griego de Orfeo y Eurídice. Como en los casos anteriores, el héroe llega a un lugar ajeno: el reino de los muertos. De allí sale con Eurídice, a la que desea devolver a la vida. Pero de nuevo hallamos, tanto la prohibición de volverse a mirarla durante la huida, como la transgresión de esta condición, lo que imposibilitará la salvación de la muchacha.
4. El encuentro de Ulises y Nausica en la *Odisea* de Homero. En ambas obras el héroe llega al reino después de un viaje lleno de penalidades, se encuentra con la hija del mandatario del lugar bañándose junto a otras muchachas y consigue su ayuda.
5. El gato con botas de Perrault. En una variante del encuentro anterior, el astuto gato retiene las ropas de los bañistas como moneda de cambio para conseguir su ayuda, la misma estratagema usada por el héroe de Blancaflor
6. En *El Quijote* se halla también el episodio de las tinajas de vino acuchilladas por haber sustituido los cuerpos de los que duermen.

A pesar de su universalidad y recurrencia, el imaginario colectivo no cesa de evolucionar. Por una parte, las referencias concretas que se comparten varían a tenor de las obras que son más famosas y divulgadas en una sociedad determinada. Por otra parte, las obras tradicionales son reelaboradas o reinterpretadas a la luz de

las preocupaciones sociales, morales y literarias de cada momento histórico.

Más adelante se ejemplificará este aspecto a partir del cuento de Caperucita Roja, una de las narraciones más conocidas en las sociedades occidentales actuales. Este cuento resulta especialmente idóneo para mostrar la evolución de las reinterpretaciones sufridas por los cuentos tradicionales porque, a su condición de tal, une el hecho de aparecer en uno de los primeros libros considerados específicamente literatura infantil y porque, además, su vigencia en el imaginario colectivo ha favorecido la producción de cientos de versiones de autor distintas a lo largo del siglo XX.

El aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos

La literatura infantil supone también que los niños tengan la posibilidad de aprender los modelos narrativos y poéticos de la literatura propia de su cultura. El análisis de cómo se produce este aprendizaje ha sido **un campo poco abordado** hasta ahora en los estudios de la literatura infantil y juvenil que, en su mayor parte, se han dirigido a analizar los valores transmitidos por los cuentos.

Así, si desde múltiples perspectivas disciplinares se ha teorizado sobre lo que resulta adecuado para la formación moral de la infancia, apenas nadie parece haberlo hecho sobre lo que resulta conveniente para su educación literaria. Ello responde, sin duda, a la arraigada idea de que los **libros infantiles sirven básicamente para educar en los valores sociales**. Sin embargo, si aumentara la atención dedicada a pensar que, al mismo tiempo, los libros sirven para aprender a leer literariamente, la literatura

infantil podría ser juzgada también desde los parámetros de su eficacia en esta tarea.

Cualquier niño **adquiere rápidamente** las formas del discurso narrativo a través de la narración natural desarrollada en la **comunicación humana de su entorno**. Es decir, entiende que narrar es una técnica aceptada socialmente para hablar **sobre el mundo real o para imaginar mundos posibles**. La costumbre de contar cuentos ya sea de forma oral y presencial, como a través de medios audiovisuales ampliará este conocimiento con las formas narrativas propias de las narraciones literarias. Pero 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. Sin apenas programación escolar, sin demasiados métodos específicos de aprendizaje ni particulares ejercicios, los pequeños lectores se familiarizan con aspectos tales como las **variaciones de la perspectiva narrativa**, la **diversificación de episodios y estructuras** o la **distinción** entre personajes principales y secundarios.

El análisis de los libros infantiles revela el andamiaje que utilizan los niños para ayudarse a lo largo de este proceso. Lo evidencia de una forma similar a como el análisis de la manera en la que los adultos se dirigen oralmente a los niños pequeños ha explicitado las ayudas suministradas para el aprendizaje del lenguaje. Las formas narrativas adoptadas por los libros responden, así, **a lo que la sociedad cree que es comprensible y adecuado** para los intereses de los niños y adolescentes en los distintos momentos de su **desarrollo personal y literario**.

Naturalmente, estos supuestos sociales no son estáticos y están siempre sometidos a tensiones. Una de ellas proviene, por ejemplo, de la experimentalidad literaria, ya que el deseo de forzar los límites de lo que se ha considerado comprensible hasta aquel momento produce libros que se aventuran más allá, con un resultado inicialmente incierto. Justamente las últimas décadas se han caracterizado por cambiar considerablemente las fórmulas tradicionales y es posible que algunas de sus propuestas hayan ido demasiado lejos y hayan producido libros realmente dirigidos a la complacencia adulta e "imposibles" para la comprensión infantil.

En un sentido inverso, también se producen errores de simplificación. En un momento determinado, los estudios sobre el aprendizaje de la lectura provocaron la edición de libros para primeros lectores con fórmulas pensadas especialmente para facilitar la lectura. Obras como las de Arnold Lobel (la serie de "Sapo y Sepo" o Historias de ratones) demostraron que, efectivamente, es posible producir obras excelentes con ese tipo de limitaciones. Pero, sin duda, valorar el significado de la historia resulta mucho más importante que determinar el número de palabras poco familiares o la longitud de las frases, especialmente si la dificultad puede resolverse a través de la imagen o si el significado de las palabras es deducible por el contexto. De hecho, este último procedimiento es el más usado por los lectores de todas las edades para ampliar su vocabulario.

Análisis posteriores sobre esos libros para principiantes denunciaron carencias generalizadas tales como la **infravaloración de la entidad literaria, la ausencia de**

elementos narrativos esenciales o la pobreza del vocabulario utilizado, carencias que impedían el progreso lector de los niños o que, simplemente, causaban su hastío y rechazo.

Un error común ha sido pensar que es posible establecer fronteras estrictas entre lo que es o no es comprensible para los niños, puesto que los individuos aprenden siempre en el seno de una sociedad determinada. Es decir, lo que un niño puede comprender no depende únicamente del desarrollo intrínseco de sus capacidades interpretativas, sino que viene condicionado por la presencia y familiaridad de esos elementos en su cultura.

Tal como señala Sarland (1985) tras analizar las estructuras de narraciones tan populares como las de E. Blyton o R. Dalh, "los niños son decididamente competentes para entender todas las técnicas de las historias que su propia cultura les ofrece". (170).

Es probable, por ejemplo, que un lector actual se sienta aburrido y desorientado por las digresiones del narrador en un libro que hace cien años era devorado por los lectores, mientras que aquellos lectores serían incapaces de realizar inferencias y captar alusiones tan rápidamente como lo hace ahora cualquier joven telespectador de series cómicas norteamericanas.

Los estudios sobre la comprensibilidad de los libros infantiles han intentado graduar las características narrativas en una escala de mayor a menor facilidad. Mayoritariamente, lo han hecho desde una perspectiva exclusivamente psicológica, a partir de datos tomados del

estudio del desarrollo infantil, y, en el campo de la literatura infantil, especialmente a partir de las teorías de Piaget. Otra forma de proceder ha sido extrapolar las características narrativas de los cuentos populares para establecer, a partir de ellos, los rasgos más sencillos para los niños. Pero ni el estudio del lector ni el del texto, en sí mismos y por separado, pueden arrojar luz sobre los límites aproximados de la comprensibilidad de las historias y cualquier generalización de fórmulas de laboratorio está condenada al fracaso.

La forma de arrojar luz sobre un campo tan complejo parece más bien la de analizar el itinerario completo de lectura que configuran los textos desde la infancia hasta la adolescencia para ver cómo interaccionan las formas adoptadas por un género de obras, o por las obras de una edad determinada, con las otras y todas ellas con la idea implícita de un lector cada vez más competente. Y es preciso, también, entender que los textos reflejan la experiencia social sobre la lectura infantil, lo cual decanta unas u otras fórmulas según se haya visto que resultan más o menos comprensibles para unas u otras edades o tipos de lector.

En este sentido, señalaremos a continuación algunos ejemplos del modo en el que la literatura infantil ayuda a aprender los modelos narrativos y poéticos vigentes en nuestra cultura.

❖ **De la primera infancia a la lectura autónoma de historias**

La evolución de los intereses y capacidades de los pequeños lectores es excepcionalmente rápida en sus primeros años de vida. Los niños adquieren muy pronto maneras simbólicas de representar la realidad. Así, por ejemplo, aunque las ilustraciones de los libros difieran de la realidad en tantos aspectos (sean en blanco y negro, de diferente tamaño, inexactas, etc.), alrededor del año y medio de vida, los niños reconocen los objetos representados, de la misma forma que alrededor del primer año ya son capaces de identificar a sus padres en las fotografías.

El progreso es, pues, tan rápido, que justamente ha sido aludido como una evidencia de la capacidad innata de simbolización de la especie humana.

Los libros ayudan a saber que **las imágenes y las palabras** representan el **mundo real**. Además, los primeros libros simplifican y hacen más manejable la representación de un mundo exterior que, en la realidad, resulta mucho más complejo y caótico por la multiplicidad de objetos y la simultaneidad de las acciones. A partir de la exploración de las **imágenes estáticas** y de la recurrencia de las **pequeñas historias**, el niño puede darse tiempo para identificar y comprender. En ese comprender el niño no solo interpreta lo que aparece objetivamente representado, sino que se inicia en los **juicios de valor** que merecen las cosas en su propia cultura: lo que es seguro o peligroso, lo que se considera bello o feo, habitual o extraordinario, etc.

Por otra parte, desde muy corta edad los niños poseen muchos conocimientos sobre el uso literario del lenguaje. A los dos años la mayoría de ellos usa convenciones literarias en sus soliloquios, juegos y relatos (juegos repetitivos con las palabras, fórmulas de inicio y final, uso del pretérito imperfecto, cambio del tono de la voz, presencia de personajes convencionales, etc.). Es un claro indicio de que ya identifican un uso especial del lenguaje que implica una actitud distanciada hacia él, un proceso mental que resulta imprescindible para la adquisición y desarrollo de las formas verbales.

Los niños progresan gradualmente en su conocimiento sobre las características formales de las historias a través de distintas líneas de fuerza, entre las que destacaremos, a continuación, **la adquisición del esquema narrativo**, el **desarrollo de expectativas sobre los personajes** y la **ampliación de los temas configuradores de géneros literarios distintos**.

a) El desarrollo narrativo

Inicialmente los niños se dan por satisfechos con reconocer y nombrar el contenido de las imágenes y ven las historias en términos de episodios desconectados. A medida que crecen, aumenta su capacidad para establecer nexos causales entre las acciones, y son más capaces de ordenar lo que está ocurriendo en las ilustraciones en el interior de un esquema narrativo. Sin duda, este avance será más fácil para aquellos niños que han oído contar muchos cuentos y que han aprendido a tener en cuenta los acontecimientos de las páginas

anteriores para atribuir un sentido a lo que está ocurriendo.

Las estructuras narrativas que los niños de esta edad son capaces de controlar han sido identificadas por Applebee (1978) en seis formas básicas cada vez más complejas y que se corresponden a los estadios de desarrollo establecidos por Vygostky. **El primer tipo** de estructura se refiere simplemente a una asociación de ideas entre los elementos, donde una idea lleva a la otra sin más relación.

A los cinco años la mayoría de los niños ya utilizan la estructura denominada **cadena focalizada**. En ella se establecen las peripecias de un personaje como en un rosario de cuentas. Finalmente, hacia los seis años los niños dominan propiamente la estructura de la **narración** con todas sus condiciones, por ejemplo, la de que el final debe estar en relación con el conflicto planteado en el inicio.

La explicación oral de cuentos, los libros para no lectores compartidos o no con otras personas e, incluso, los medios audiovisuales ayudan a los pequeños a construir su conocimiento sobre la narración literaria.

La multiplicación e interrelación de las vías de acceso a la narrativa de ficción es una característica de nuestra época. Ya no podemos pensar en un primer estadio de adquisición a través

de la oralidad y otro, posterior, a través del escrito, como sucedía en épocas pasadas. En esas épocas, los únicos libros dirigidos a los pequeños eran casi exclusivamente los abecedarios ilustrados, ya que hasta que los niños no habían aprendido a leer, no se les ofrecían libros con historias completas.

Pero en la actualidad se dirigen libros a los niños prácticamente desde que nacen. El aprendizaje de la lectura puede realizarse, entonces, a partir de libros con un texto breve, pero que contiene narraciones completas, y en un contexto en el que todas las vías de acceso a la ficción se interrelacionan para formar las competencias propias de los niños que empiezan a leer autónomamente.

Parece lógico pensar que las primeras narraciones completas se corresponden con las características más simples del relato literario. Es así como ocurre, ciertamente, en los cuentos populares, cuya recepción oral resulta privilegiada durante esas edades. La tradicional transmisión oral de estas narraciones ha potenciado las formas más básicas y memorizables del relato, de manera que Jolles (1930) los denominó, precisamente, "**formas simples**" para contrastarlos con los relatos literarios escritos.

En esencia, cualquier narración puede ser descrita con el siguiente enunciado: "alguien explica una historia a alguien". La narratología se ha esforzado

por describir los elementos que se necesitan para esa construcción y puede convenirse en que la forma más sencilla de hacerlo es la siguiente:

Esquema de una narración simple

Alguien explica (sabiéndolo todo sobre lo que explica, hablando en tercera persona desde fuera de la historia, sin explicitar las reglas del juego, interrumpiendo el relato para intervenir directamente cuando quiere y siguiendo el orden de los acontecimientos relatados) a alguien (que tiene suficientes datos para interpretarlo con precisión y de quien no se reclaman conocimientos referenciales especiales) una (sola) historia (situada en el pasado, adscrita a un solo modelo convencional de género y expresada en los tipos textuales propios de la narración) de un personaje (fácilmente representable y susceptible de identificación) en un escenario (fácilmente representable y susceptible de identificación) a quien ocurre un conflicto (externo y con una causa bien determinada) que se desarrolla (de forma cohesionada) según relaciones de causa-efecto y que se resuelve al final (con la desaparición del problema planteado).

Los libros que se dirigen a los niños que aún no poseen un esquema narrativo interiorizado limitan la complejidad de sus historias para que puedan ser entendidas. Las historias narradas son cortas para no sobrepasar los límites de la capacidad infantil de concentración y memoria y para no exigir

demasiado de su todavía confusa atribución de relaciones de causa y consecuencia.

Las observaciones a este respecto indican que los libros son mejor entendidos si aparecen pocos personajes, el argumento está gobernado por modelos regulares de repetición y el texto no sobrepasa la longitud de unas dos mil palabras. Más adelante señalaremos algunos de los recursos utilizados por los libros para primeros lectores para construir sus historias a partir de esta economía de medios.

Los libros infantiles, sin embargo, no desarrollan únicamente el modelo canónico de la narración, sino que introducen a los lectores en el **conocimiento de diversas variantes narrativas**. Los libros de búsqueda, por ejemplo, crean un ritmo binario " está aquí... no, está allí... no " que puede combinarse con una tensión creciente (muebles cada vez mayores o lugares cada vez más insólitos, por ejemplo) hasta la resolución positiva del enigma.

Los catálogos de personajes u objetos fantásticos, como el *Libro de voliches*, la *quidambrios* y otras especies de David Cirici o *El libro de las camas* de Sylvia Plath, instauran la idea de los bestiarios. O las narraciones encadenadas, como *El rey Sisebuto* de Colin West, recogen la antorcha de este modelo, presente en el folklore, para establecer una narración centrada en un juego acumulativo y memorístico.

b) Las expectativas sobre los personajes

La conciencia narrativa incluye también la posesión de expectativas sobre la conducta de los personajes. Los personajes forman parte del mundo extralingüístico de los niños y permanecen en sus referencias sobre la realidad como una herencia cultural compartida con los adultos. Es uno de los primeros aspectos que permite a los niños experimentar la literatura como una forma cultural común y sentirse "comunidad de lectores" con las demás personas de su entorno cultural.

Muchos libros para pequeños se centran en la identificación inmediata con un personaje infantil que lleva a cabo acciones muy parecidas a las del lector en su vida real. En bastantes casos, esos protagonistas se convierten en personajes de series (como la de la " Nana Bunilda ", de Mercé Company). Estas colecciones gustan a los niños porque hacen previsible las historias y alargan el contacto con sus personajes predilectos. Los libros presentan formatos, dibujos, etc., idénticos y crean una sensación de orden alrededor del niño pequeño que necesita de esta regularidad.

El desarrollo de expectativas sobre los personajes incluye el conocimiento de las connotaciones que se les atribuyen culturalmente, especialmente en el caso de los animales y en el de los seres fantásticos. Una gran ventaja de este tipo de personajes animales es su economía descriptiva. No hace falta caracterizar el mundo establecido por

una fórmula de inicio como, por ejemplo. Había una vez un conejo.

Tal como han establecido estudios al respecto, los seres fantásticos ofrecen modelos de conducta definidos aún más rápidamente que las connotaciones de los animales. Por otra parte, las ambigüedades y las desmitificaciones (el león cobarde de El Mago de Oz porque lo esperamos valiente, la princesa emprendedora porque su modelo básico es la pasividad) deberán esperar a que se haya establecido la norma de base si se desea que los niños las aprecien como tales.

Los animales humanizados, por otra parte, constituyen un tipo de personaje muy frecuente en los libros de las primeras edades. Aunque su uso se remonta a las fábulas, su utilización actual se sitúa más bien en la tradición inglesa de inicios del siglo XX. La figura del animal (y especialmente de algunos animales, como los osos o todo tipo de roedores, a causa de sus características y connotaciones adecuadas para favorecer la identificación infantil) es un recurso utilizado a menudo para crear una cierta distancia entre el lector y una historia especialmente transgresora de las normas sociales o muy dura afectivamente.

El impacto de sucesos como la muerte de los personajes o la excitación producida por la vulneración de las normas de conducta, efectivamente, será menor si los actores no son humanos. Sin duda, la muerte de la madre de

Babar, en la obra de Jean de Brunhoff leída en una etapa de tanta dependencia hacia los padres, es más soportable porque se trata de una elefante y el niño puede permitirse el lujo de entregarse sin sentimientos de culpa a la secreta fascinación por la independencia lograda por el elefantito huérfano. También queda claro que los animales pueden cometer libremente acciones terribles y vedadas a los humanos como planear la caza de otros animales o rebelarse contra los humanos adultos.

Las explicaciones psicoanalíticas sobre los cuentos populares se han referido a estos personajes como encarnaciones de las percepciones infantiles sobre la amenaza del poder de los adultos o como personificaciones de las propias pulsiones agresivas de los niños.

En la actualidad, la fuerte corriente de desmitificación ha convertido a la mayoría de estos seres, desde los ogros o brujas a los lobos o cocodrilos, en personajes simpáticos y tiernos, mientras que la psicologización de los temas ha favorecido el auge de un nuevo tipo de ser fantástico: el de los monstruos. La plasticidad y poca concreción de estos últimos parece hacerlos muy aptos para encarnar las angustias interiores, las pesadillas y terrores indefinidos conjurados hoy en día en la literatura infantil.

c) La ampliación de la experiencia: los temas

Muchos libros infantiles ofrecen a los pequeños la confirmación del mundo que conocen: la vida

cotidiana en la familia, la compra, los juegos en el parque, etc. Pero los niños necesitan también un tipo de literatura que extienda su imaginación y sus habilidades perceptivas más allá de sus límites actuales, y es posible que, ya a los pocos años, los niños puedan tener más interés en explorar un animal extraordinario que uno normal.

Los mejores libros ilustrados son aquellos que establecen un compromiso entre lo que los niños pueden entender solos y lo que pueden comprender a través de un esfuerzo imaginativo que se vea suficientemente compensado. Algunas líneas de progreso en las posibilidades de comprensión de los niños de estas edades tienen especial incidencia en los temas y tipos de libros de esta etapa. Nos referimos a la relación entre realismo y fantasía, el tratamiento humorístico de las historias y la contraposición entre la idealización y la problematización del mundo real.

Las primeras historias son recibidas por los niños como una representación del mundo tal como es. No se cuestionarán su veracidad hasta el final de esta etapa cuando pasen a interesarse por el origen de las cosas. Sólo cuando ha emergido la conciencia de las historias como ficción, los niños pueden empezar a utilizarlas para explorar el mundo tal como *podría ser*. Un mundo que se dirige a proponer alternativas más que a confirmar certezas y que predominará en la etapa lectora entre los ocho y los diez años.

El progreso a través de la fantasía establece un continuum desde la experiencia inmediata hacia el desplazamiento en el espacio o en la imaginación. A los dos años los niños prefieren libros sobre un mundo conocido y con acciones experimentadas por ellos, pero a los cuatro predomina la excitación por lo desconocido y en general se produce una progresiva ampliación desde el realismo a la fantasía.

Así, según Haas Dyson (1989), el 97% de las historias que los niños inventan a los dos años y medio se centran en el mundo de la casa y la familia, con acciones cotidianas como comer, dormir, etc. A los cinco años, en cambio, sólo un tercio de sus historias ocurren en la vivienda y únicamente un 7% se circunscriben a acciones realistas.

Algunos investigadores tienden a ofrecer explicaciones psicológicas a estos hechos. Destacan, por ejemplo, que los niños de dos años tienden a alejar de la esfera inmediata aquellas historias que contienen elementos de peligro, del mismo modo que jamás las narran en primera persona. Otros autores, en cambio, prefieren destacar la asimilación cultural producida, ya que los niños de cinco años se han familiarizado con un mundo literario de aventuras vistas como sucesos lejanos y propios de las historias. En sus narraciones adoptan, pues, estas formas y colocan la aventura allí donde han aprendido que habita.

Sean cuales sean las razones, los libros infantiles se adaptan a esta progresión de intereses que puede ejemplificarse, pongamos por caso, con la distancia que media entre la pequeña anécdota de *Juan es muy pequeño* de Carme Solé Vendrell y la incursión en la aventura de *El pirata valiente* de Ricardo Alcántara y Gusti, por citar dos libros de una misma colección.

Por otra parte, el humor en los libros para pequeños se basa muy a menudo en la inversión o transgresión de las normas de funcionamiento del mundo que ellos ya dominan. Las equivocaciones o las exageraciones configuran una parte importante del humor que comprenden. Un oso que pregunta si debe colocarse los pantalones por la cabeza hace gracia al niño porque se siente superior, él sabe cómo debe colocarse y dice "¡Noo!" riendo. El desorden de los objetos o la transgresión de normas y tabúes apelan a la complacencia por la transgresión de una represión ya interiorizada.

El juego con el absurdo se basa, a su vez, en la inversión del orden que las palabras otorgan a la realidad. Si el niño siente la discrepancia entre los hechos y su necesidad de ordenarlos genera angustia. ¿Cómo pueden volar unos labios sin cara, como ocurre, por ejemplo, en *Besos* de Alfonso Ruano o en *La boca risueña* de Montserrat Ginesta y Arnal Ballester? Pero el receptor se ríe si percibe esa contradicción como un juego que confirma la norma. White (1954) cita el ejemplo de una madre que da las buenas noches a su hija, al

gato, a los muñecos... y a la silla. La niña protesta por esa personalización inhabitual: "¡No digas 'buenas noches, silla!'". Pero el juego vuelve a empezar y la niña se ríe ahora repitiendo cada vez "¡No digas 'buenas noches, silla!'".

Desde otra perspectiva, la imagen ofrecida por las historias puede moverse entre la idealización o la problematización del mundo. Los niños aceptan normalmente una imagen idealizada de ellos mismos y de su mundo. Pero también necesitan una literatura más dura que se haga eco de su parte menos socializada y agresiva. Una parte de la mejor literatura moderna "antiautoritaria" se ha encaminado a reflejar la ira de los pequeños por su situación de dependencia y manipulación por parte de los adultos y ha ofrecido vías de reconciliación a través del distanciamiento humorístico e imaginativo, como pasa en el clásico *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak, por ejemplo.

Muchos libros infantiles han incorporado nuevos temas referidos a los problemas propios de estas edades (el miedo nocturno, el enfado ante las prohibiciones, etc.). Sin duda, los mejores de estos libros pueden ayudar a los niños a entender y asimilar sus problemas, pero el interés y el efecto de estas obras va estrechamente ligado a la forma de acceso del niño a ellas y a sus sentimientos previos.

Es preciso tener en cuenta que los niños pueden encontrar desagradable leer sobre sus

sentimientos, especialmente si adivinan un propósito *curativo* en su ofrecimiento por parte de los adultos. Por otra parte, en muchas ocasiones los niños no utilizan las historias como identificación subconsciente, sino como reconocimiento de que las acciones que en ellas ocurren contradicen las expectativas sociales. En esas acciones los niños pueden explorar las consecuencias de las acciones prohibidas o peligrosas desde la comodidad del lector. La creación de normas crea también la posibilidad de vulnerarlas, y entender las normas significa diferenciar qué es cumplirlas y qué es vulnerarlas. Es decir, se refiere al juego intelectual o moral con las ideas o las conductas.

❖ **La adaptación de los libros al aprendizaje narrativo del lector**

Los libros dirigidos a los niños que están aprendiendo a leer adoptan las formas más simples del relato que hemos señalado antes. Pero también puede comprobarse (Colomer, 1997) que su adaptación a la cultura actual les lleva a divergir en cuatro aspectos principales:

1. El primero es que el narrador no lo sabe todo sobre la historia, sino que focaliza la información en más de la mitad de las obras. O bien se sitúa detrás del protagonista y únicamente sabe lo mismo que él, o bien conoce los acontecimientos externos (lo que hacen o dicen los personajes), pero no tiene acceso a sus pensamientos.
2. El segundo es que más del 80% de las narraciones son humorísticas y ello exige una

actitud distanciada del lector que debe advertir la discrepancia causada por el humor. Tiene que apreciar, por ejemplo, la vulneración deliberada de las normas sociales de buen gusto o la desmitificación de los personajes terroríficos.

3. El tercero es la concreción del escenario. La mayoría de los cuentos se refieren a personajes infantiles que, en casi tres cuartas partes de la producción, viven en familia y apenas se desplazan a través del escenario reducido de una vivienda urbana, situada en el tiempo actual. Todo ello, evidentemente, se aparta de los amplios desplazamientos en un escenario abierto y genérico propios de los cuentos tradicionales.
4. El cuarto es la interiorización de los conflictos. Una tercera parte de los libros para estas edades describen problemas psicológicos, como los celos, el miedo a las pesadillas, y bastante más de la mitad no tienen adversarios que los causen.

¿A qué obedecen estas desviaciones? Podemos apuntar tres tipos de causas por las que los cuentos para las primeras edades se apartan de los parámetros de simplicidad precisamente en estos aspectos:

1. La primera causa de desviación es la presión de la literatura y de las corrientes culturales actuales que han forzado la entrada de los conflictos psicológicos como tema de los cuentos infantiles. Como consecuencia de la interiorización de los conflictos, se han producido dos nuevas desviaciones: en primer lugar, la focalización de las narraciones en el protagonista; puesto que se trata de explicar los pensamientos y sensaciones

de este personaje, las narraciones abandonan la narración omnisciente para focalizarse en él. En segundo lugar, la presencia del humor, ya que es una de las vías ofrecidas por los valores educativos actuales como forma de solución de los conflictos afectivos.

2. La segunda causa es el afán de facilitar la identificación de los lectores con los personajes de los cuentos. Además del recurso de los animales humanizados, los libros actuales han jugado a fondo la carta de la similitud estricta de los destinatarios con los protagonistas y el marco de sus historias, de forma que el recurso principal para facilitar la identificación es situar el relato en el entorno que se supone más familiar al lector.
3. Finalmente, la adopción de una perspectiva externa obedece a la voluntad de simplificar el texto escrito para adecuarlo a la capacidad de gobernar una información leída autónomamente, es decir, sin información añadida por la mediación del narrador. Ello corresponde, además, a los hábitos de recepción audiovisual de los niños que encuentran familiar situarse como espectadores frente a un "escenario" en el que ocurren cosas sin una voz interpuesta que las relate.

Cabe resaltar, sin embargo, que la presencia de estas desviaciones se da en su mínima expresión posible. Hemos dicho "focalización en el protagonista", pero la narración no se produce en primera persona, sino que se mantiene la tercera. Es un narrador invisible quien nos explica lo que siente el protagonista, como si éste fuera aún demasiado pequeño para poner

en orden sus ideas y explicar sus sentimientos directamente, y Riera preciso, por lo tanto, interponer un intérprete entre el personaje y el lector.

Hemos dicho "distancia humorística", pero el humor se sitúa en el terreno de *las cosas que se explican y no en la manera como se explican*, lo cual requeriría una mayor distancia interpretativa. Hemos dicho "escenario familiar", pero, en realidad, los personajes y el marco adoptado mantienen una caracterización genérica, ya que el niño, la casa o la ciudad actuales no poseen rasgos específicos que las identifiquen con ningún lugar determinado. En definitiva, pues, puede afirmarse que los libros para primeros lectores se ajustan básicamente a las características más simples de la narración.

Ahora bien, cuando la literatura infantil actual empezó a producir cuentos para que niños con poca habilidad lectora leyeran autónomamente sus historias, tuvo que hallar recursos para solucionar dos problemas distintos.

El primero es que existe un desajuste entre las capacidades de los niños para entender narraciones orales y su capacidad para entender narraciones leídas por ellos mismos. Ello es evidente, por ejemplo, en el caso de la longitud del texto, en la cantidad de información que pueden relacionar si se les explica la historia o si bien han de extraerla a través de su lenta y trabajosa lectura, de manera que los cuentos infantiles acostumbran a ser mucho más cortos que los cuentos populares. Por consiguiente, los libros para primeros

lectores se ven obligados a dar algún paso atrás. Es decir, han de hallar formas más simples para expresar algunos de los elementos narrativos que forman parte de las narraciones tradicionales.

El segundo problema es el de forzar los límites que imponen las capacidades de los lectores. Los autores parten de las formas más simples de la narración, pero utilizan recursos que hacen posible empezar a desviarse de ellas, recursos que ayudan a los niños y niñas a avanzar en su competencia literaria.

A continuación señalaremos cuatro ejemplos de las ayudas generadas por los libros, tanto para facilitar la recepción autónoma de la historia, como respuesta al primero de estos problemas, como para progresar hacia una mayor complejidad narrativa, como respuesta al reto del segundo.

a) La división de las unidades narrativas

Para solucionar las dificultades infantiles de gobernar una gran cantidad de información, de establecer relaciones de causa-efecto entre un número elevado de acciones narrativas, los libros recurren a la división en secuencias narrativas cortas y les otorgan un grado muy elevado de autonomía narrativa.

Así, en muchos cuentos, las aventuras de los personajes pueden leerse de forma más o menos aislada. Los cuentos de los ratoncitos de *Historias de ratones* o de los sapos de la serie "Sapo y Sepo" de Lobel, de la serpiente Crictor de Tomi Ungerer o

de la captura de pesadillas de los cuentos de la "Nana Bunilda" de Company, se inscriben simplemente en una historia marco o en una historia ya más cohesionada, pero en la que la mayoría de escenas no resultan imprescindibles.

En algunos casos, la integración narrativa se produce en una tensión de gradación ascendente, como en la aparición sucesiva de animales cada vez mayores y más exóticos de *Quan plou de nit* de Marta Balaguer. O bien se adopta el modelo de los tres ensayos o de las tres pruebas, propio de los cuentos populares, como en los tres intentos de asustar a alguien por parte de los esqueletos de *¡Qué risa de huesos* de los Ahlberg.

Se produce, pues, toda una orquestación de ritmos (tres intentos en el interior de tres escenas dentro de un cuento marco, por ejemplo) que fragmentan la información y ayudan a la previsibilidad narrativa, a la posibilidad de anticipar lo que ocurrirá, mecanismo que favorece la lectura. Las aventuras aisladas de los primeros cuentos se irán uniendo formando capítulos en los cuentos siguientes, y los capítulos ganarán en cohesión narrativa hasta que los niños sean capaces de leer una narración en la que toda la información forme un único argumento global.

Osito de Else H. Minarik es un ejemplo paradigmático del recurso que estamos describiendo. La fragmentación en escenas ofrece una cantidad de información acotada, incluso a

través de su presentación separada en cuatro capítulos. Cada escena, a su vez, está formada por acciones repetidas y graduadas. Así, cuando Osito tiene frío, su madre va añadiendo piezas de abrigo, una por una. Cuando Osito tiene aún más frío, se inicia una acción inversa de despojamiento y Osito se va muy satisfecho, desnudo, con su propio abrigo de piel.

El lector, suficientemente hábil para guiarse por estas pistas en su anticipación lectora, es impulsado más allá en el último capítulo, cuando la madre explica un cuento a Osito en el que repasa todo lo sucedido en los capítulos anteriores, enlazando y superando la fragmentación anterior en aventuras separadas.

El último capítulo supone, así, un auténtico resumen comprensivo del libro. La recapitulación del pasado inmediato otorga coherencia narrativa a las actividades y ayuda a fijar su recuerdo, mecanismo que no hace otra cosa que reproducir una de las formas humanas de aprendizaje.

b) El trasvase de los elementos a la imagen

La presencia de la imagen en los libros infantiles ha permitido desplazar hasta allí distintos elementos narrativos que, de esta forma, pueden continuar estando en la narración sin sobrecargar el texto. Tradicionalmente, la ilustración y el texto se movían en dos planos paralelos. Uno contaba la historia y el otro la "ilustraba". Pero una parte de los libros infantiles actuales ha incorporado la imagen como

un elemento constructivo de la historia, de manera que el texto y la ilustración complementan sus informaciones. La ilustración se ha convertido, así, en uno de los recursos más potentes, tanto para simplificar la lectura, como para proporcionar un andamiaje para narraciones más complejas.

Los experimentos de desplazamiento narrativo hacia la imagen afectan a casi todos los elementos constructivos. Para ello se utilizan a veces las interrelaciones entre texto e imagen generadas por el cómic. Así, por ejemplo, el uso de bocadillos permite atribuir las enunciaciones a cada uno de los personajes sin tener que decir quién habla. Pero tal vez el uso más frecuente es el de confiar a la imagen la descripción de los personajes, del escenario e incluso de las acciones.

En *Yo también quiero tener hermanitos* de Astrid Lindgren, el cuento empieza diciendo: "Pedro es así de mayor, ahora", frase que sólo puede entenderse viendo la ilustración, al igual que ocurre con la frase que continúa la narración: "Pero antes era así de pequeño".

Otros cuentos se inician presentando a los personajes antes del inicio de la acción. Si esta presentación fuese verbal, es evidente que el lector tendría muchas dificultades para recordar una información tan poco significativa. La imagen, en cambio, no sólo permite esta presentación, sino que ello facilita el establecimiento del marco de

relaciones de la historia, una de las grandes dificultades de la comprensión inicial de los relatos.

Por otra parte, en *La rebelión de las lavanderas* de John Yeoman, pongamos por caso, el ahorro verbal se refiere a la pormenorización de las acciones realizadas por los personajes, acciones que permiten afirmar en el texto: "Todos aquellos que intentaron detenerlas acabaron muy mal". La imagen de Quentin Blake se encarga de mostrar la traducción exacta de ese "muy mal" en diferentes acciones.

Sin embargo, en otros casos, la imagen se encamina a ampliar las posibilidades de complicar la historia. Su utilización permite, por ejemplo, desdoblarse el hilo argumental incluyendo una historia dentro de otra. El texto cuenta entonces la narración principal, mientras que la imagen incluye otra narración contada por uno de los personajes. Puede hacerlo a través de un bocadillo, como en el caso del lobo y del cazador de *El último lobo* y *Caperucita* de J. R. García Sánchez y M. A. Pacheco, o a través de otros recursos. La imagen posibilita también el vulnerar la linealidad del discurso. Los niños pequeños tienen grandes dificultades para entender los saltos cronológicos en el interior de una historia.

Pero en *¡No nos podemos dormir!* en otros cuentos de la serie de James Stevenson, el bigote del abuelo ha sido mantenido en la imagen que le representa cuando era niño, aunque ya no se trate de un bigote encanecido. Ese detalle humorístico

ayuda al lector a recordar que se halla en un tiempo anterior al de la historia inicial.

Asimismo, el uso de la imagen hace factible introducir complicaciones que afectan a la interpretación de la historia. La literatura actual establece muy a menudo juegos de ambigüedad entre la realidad y la ficción de lo que se explica. Los álbumes utilizan el reparto de esos papeles entre el texto y la imagen, de manera que la ilustración ofrece pistas para poner en duda la realidad de lo que afirma el texto. En *Donde viven los monstruos* de Sendak, por ejemplo, la difuminación del empapelado de la pared hasta convertirse en un bosque o el dibujo infantil de Max caracterizado como un monstruo que vemos colgado en la pared nos llevan a pensar que el viaje sólo ocurre en su imaginación, mientras que el texto no contiene ninguna afirmación que nos permita poner en duda la veracidad de la aventura.

También es el recurso a la imagen lo que permite establecer divergencias significativas entre otros elementos del discurso, tales como la interpretación del narrador y la historia que él mismo nos cuenta. En *Lo malo de mamá* de Babette Colé, la voz del narrador infantil empieza la historia informándonos de que "Lo malo de mamá son los sombreros que se pone". Pero la ilustración notifica al lector que lo más extraño de la señora no son precisamente sus sombreros, sino su cualidad de bruja. Y es este conocimiento el que permite seguir la narración de forma distanciada con respecto a un narrador que no

parece darse cuenta jamás de cuál es el problema real de lo que acontece.

La literatura actual se caracteriza también por una inclusión muy abundante de alusiones culturales y literarias. La poca experiencia cultural de los primeros lectores hace muy difícil la presencia de estos guiños al lector y, por lo tanto, es una característica que sólo puede producirse de forma muy limitada. Ocurre, tal como hemos señalado antes, a través de la apelación a su conocimiento sobre los cuentos populares o en aspectos tales como la desmitificación de los personajes tradicionales.

Pero el uso de la imagen en los álbumes permite incorporar otro tipo de referencias visuales, como en el caso de cuadros o películas, o bien, una manera más sutil de hacerlo. La imagen de la Mona Lisa superpuesta a la imagen de un gorila en un cuadro de *Gorila* de Anthony Browne o la presencia del muñeco de *Elmer, el elefante*, en la estantería del niño protagonista *!Ahora no, Fernando!* de David McKee, serían ejemplos de esta iniciación al juego intertextual. Dando la vuelta al recurso, en *El sombrero* de Ungerer es el texto el que ofrece una pista para el reconocimiento de la imagen al exclamar "¡Por mil Potemkines!" ante la caída de un cochecito de bebé por unas escaleras.

Un tema distinto al que ahora nos ocupa es el de que esa pista y esa imagen, evocadora de la película

de Einstein parezca claramente dirigida a la experiencia cultural adulta, lo cual nos remite a la vieja discusión sobre la existencia de un doble destinatario en los libros infantiles.

c) La ocultación del narrador

La voz del narrador de las historias ayuda al receptor a gestionar el relato: expresa hipótesis sobre la causa de las acciones, resume partes de la historia, explícita la conexión entre hechos difíciles de inferir, enuncia los planes futuros de los personajes, lo cual ayuda a anticipar el desarrollo de la historia, etc. En la literatura infantil tradicional esa voz incluso explícita la lección moral que es preciso extraer de la conducta de los personajes.

Los niños se hallan habituados a esta presencia del narrador, ya que su mediación es aún más evidente en las narraciones orales. Pero los libros infantiles se enfrentan a dos problemas para poder incorporarla:

1. El primero es que alarga las dimensiones del escrito. El texto, además, no puede utilizar recursos propios de la oralidad, como el tono y el gesto, y debe incorporar la información a través de recursos verbales, lo cual resulta más molesto para seguir estrictamente la historia.
2. El segundo proviene de la presión de las formas culturales actuales, ya que, por una parte, la literatura de nuestro siglo ha tendido a la transparencia del narrador, a *mostrar* las cosas en lugar de *decirlas*, y, por otra, los niños están

acostumbrados a la presencia inmediata de los acontecimientos en la ficción audiovisual.

Así pues, una manera de hacer más sencilla la lectura autónoma del texto es adoptar la *perspectiva externa* a la cual nos hemos referido antes e, incluso, combinarla con una voz que narra en presente, como si la narración fuese simultánea a los acontecimientos de la historia. El narrador se limita a explicar qué hacen los personajes y a cederles la voz a través de la reproducción directa de los diálogos, de manera que el lector se sitúa ante una especie de representación teatral de los hechos, como en ¡Ahora no, Fernando!:

- ¡Hola papá! -dijo Fernando.

- ¡Ahora no, Fernando! -dijo el padre de Fernando.

Además de facilitar la comprensión del escrito, la focalización externa establece una distancia emocional que permite introducir temas considerados excesivamente duros para la sensibilidad infantil, en el mismo sentido en el que actuaba el uso de personajes no humanos señalado antes. Así, por ejemplo, la focalización externa se combina con el tratamiento humorístico para permitir que un monstruo devore al protagonista de *¡Ahora no, Fernando!* y le sustituya en su vida familiar sin que los absortos padres perciban el cambio.

O bien hace posible tratar la angustia de un niño aficionado a la danza ante la desaprobación social por una actividad considerada femenina, tal como ocurre en *Oliver Button es un nena* de Tomie de

Paola. La focalización externa como recurso de distanciamiento es precisamente lo que justificará su uso en las historias para lectores de mayor edad, mientras que la función de facilitar el relato se circunscribe únicamente a los libros para primeros lectores.

d) La interposición de un personaje entre el lector y la historia

Hemos señalado que los libros infantiles escogen unos protagonistas y *un* marco espacio-temporal muy semejante a los de sus supuestos destinatarios. Tal vez sea cierto que esta opción favorece la identificación, pero lo que es evidente es que inclina las historias hacia un tipo determinado de imaginarios: aquellos que pueden establecerse en un marco realista de vida cotidiana, al cual pueden añadirse, o no, elementos fantásticos.

Las narraciones para primeros lectores utilizan un número muy limitado de los géneros narrativos cultivados en la literatura infantil y juvenil (Colomer, 1998). De entre los nueve géneros más abundantes en esta literatura, casi un 70% de las historias para primeros lectores pertenecen a un único tipo: el de las historias realistas con elementos fantásticos. Es decir, al género que ha venido a denominarse *fantasía moderna*, como veremos más adelante.

Los imaginarios de aventura con escenarios amplios y lejanos y protagonistas adultos para dar verosimilitud a lo que les ocurre poseen características diametralmente opuestas a las de

estas historias de protagonista infantil en un ámbito reducido y cotidiano. Sin embargo, las narraciones han buscado recursos para introducir esos otros imaginarios, para ofrecer a los pequeños lectores un primer contacto con ellos, como si los alcanzasen a ver de puntillas. El recurso más utilizado es el de colocar un personaje interpuesto entre la aventura y el lector.

En *Mi abuelo es pirata* de Jan Loóf o en los cuentos ya aludidos de *¡No nos podemos dormir y Lo malo de mamá*, nos encontramos, en primer término, con unos niños situados en un ambiente realista. Estos niños contemplan y a veces narran ellos mismos una historia sobre piratas, aventuras o brujas, de la que ellos mismos son, básicamente, espectadores.

Estos personajes infantiles ofrecen, así, un fuerte anclaje para la identificación y, muy a menudo, negocian el significado en nombre de los lectores, preguntando y aclarando aquellos aspectos que pueden ofrecer dificultades de comprensión. Es lo que sucede, por ejemplo, en *Munia y el cocodrilo naranja* de Asun Balzola, cuando la niña interroga al cocodrilo sobre distintos aspectos del exótico Egipto que el animal está evocando. Los escenarios de aventura pueden contemplarse, pues, desde la seguridad del hogar, como si el lector lo hiciese desde una ventana abierta hacia nuevas complicaciones narrativas.

Sin embargo, la utilización de este recurso para llevar a los lectores hacia nuevos géneros comporta inevitablemente la introducción de nuevas complejidades narrativas.

En primer lugar, implica a menudo la adopción de una perspectiva focalizada en un personaje que, en realidad, es secundario. En segundo lugar, supone una complicación estructural al mezclarse dos historias: la realista y la de aventuras. El lector empieza a leer una historia realista, pasa a otra de aventuras y retorna de nuevo a la historia inicial, como sucede en *Mi abuelo es pirata*, o bien va y viene de una a otra, como ocurre en *¡No nos podemos dormir!* Esta fusión de historias inaugura, a su vez, otra complicación muy presente en la literatura actual: la mezcla de géneros narrativos y de tipos de imaginarios.

Una complicación lleva, pues, hasta otra. De todas estas formas, y de muchas más, los libros infantiles se agachan hasta la altura de los niños y les enseñan las convenciones a través de las que su cultura la nuestra acostumbra a contar sus historias literarias.

❖ **La socialización cultural. Modelos masculinos y femeninos en los libros actuales**

La literatura infantil y juvenil ha ejercido siempre una función socializadora de las nuevas generaciones. El propósito de educar socialmente marcó, precisamente, el nacimiento de los libros dirigidos a la infancia. A pesar de que los libros infantiles han ido perdiendo

carga didáctica a lo largo de los tiempos en favor de su vertiente literaria, no hay duda de que la literatura amplía el diálogo entre los niños y la colectividad haciéndole saber cómo es o cómo se querría que fuera el mundo real.

No hay mejor documento que la literatura infantil para saber la forma en la que la sociedad desea verse a sí misma, ya que constituye un mensaje de los adultos a la infancia para contarle cómo debería ver el mundo. Por ello se habla de la literatura infantil y juvenil como de una agencia educativa, en el mismo sentido en el que lo son la familia y la escuela.

Vamos a ejemplificar este aspecto a través de uno de los discursos socializadores más transparentes en la función educativa de la literatura infantil y juvenil a lo largo de su historia: el de la transmisión cultural de los modelos femeninos y masculinos.

Aún en décadas cercanas los libros infantiles se dividían en libros para niños y libros para niñas. Cualquier lector sabía, por ejemplo, que las obras de Jules Verne estaban destinadas a los chicos y que Mujercitas de M. Louise Alcott, en cambio era un libro para chicas, independientemente del hecho de que muchas niñas robaran El viaje al centro de la tierra de los estantes de sus hermanos o de que sintieran como una injusticia inconcreta que Jo, el personaje de Mujercitas, perdiera su viaje a Europa como castigo por su falta de sometimiento y afabilidad femenina.

Numerosos estudios sobre esta literatura han destacado la discriminación de género presente en los libros infantiles. El primer paso en este tipo de denuncias es siempre señalar la discriminación allí donde se muestra de un modo más evidente. Así, en primer lugar, los cambios producidos en nuestra sociedad a lo largo del presente siglo y el predominio de la intención didáctica a lo largo de décadas de literatura infantil han permitido que los estudios históricos hayan podido señalar fácilmente las diferencias existentes en los valores propuestos a ambos sexos.

En segundo lugar, el reforzamiento de los estereotipos que acostumbra a darse en la producción de menor calidad literaria muestra también el acusado sexismo presente en subgéneros de esta literatura, tales como los cómics o la novela rosa. Y, en tercer lugar, la propuesta ideológica ingenuamente explícita de los años setenta se ha prestado a una pronta denuncia sobre la creación de un nuevo didactismo, aunque fuera esta vez de corte progresista.

Podría pensarse, sin embargo, que este tipo de discriminación permanece acotada a esos campos y que, en lo que se refiere a la literatura infantil y juvenil actual y de mayor calidad, puede darse por desaparecida. No en vano, el cambio social experimentado por la mujer en las últimas décadas ha sido realmente espectacular, la educación mixta es un hecho incuestionable en todos los niveles del sistema educativo y la literatura infantil y juvenil de calidad producida a partir de los años setenta se muestra

activamente comprometida en favorecer valores sociales no discriminatorios, como puede comprobarse en la existencia de políticas de edición al respecto o en la abundancia de guías bibliográficas específicas sobre libros no sexistas.

Verdaderamente, en los últimos años se han producido multitud de libros repletos de princesas intrépidas, héroes sensibles y pandillas esmeradamente equilibradas como ejemplo contundente de que la literatura infantil y juvenil que se fomenta desde los sectores educativos es una literatura que ha tomado partido "a favor de las niñas", nombre de la colección feminista italiana de cuentos infantiles realizada por Adela Turín y Nella Bosnia y aparecida al calor de los años setenta.

No hay duda de que, desde los parámetros educativos de *Mujercitas*, se ha progresado en este sentido. Pero ya Orquín (1989) aplicó a la literatura infantil una división por etapas en el desarrollo de las subculturas literarias femenina, feminista y de la mujer para señalar certeramente que la mayoría de iniciativas de los setenta podían situarse en la segunda etapa, caracterizada por una simple inversión de roles.

Es decir, los valores masculinos no fueron cuestionados sino que simplemente se reivindicó su posesión por parte de las mujeres. Transcurridas tres décadas desde los primeros cambios deliberados en la producción de la literatura infantil en favor de la mujer, es conveniente preguntarse cuál es la propuesta de socialización de la literatura infantil y juvenil en este

aspecto concreto. ¿La denuncia de los setenta ha servido para consolidar avances sustantivos, ha profundizado ideológica y literariamente sus planteamientos o la resistencia al cambio se ha hecho evidente en las décadas siguientes?

Para responder puede recurrirse al análisis de algunos aspectos relacionados con los personajes de la narración, ya que, tal como ha sido señalado repetidamente, la presunción de identificación del lector con los personajes narrativos les convierte en uno de los indicadores más claros del modelo de conducta asignado socialmente a cada sexo. Así pues, observar cómo se reparten los personajes femeninos y masculinos la posición central o subsidiaria del relato, quiénes encarnan la posición de adversario del protagonista y qué características profesionales o de carácter les son atribuidas parecen aspectos relevantes para saber qué expectativas pueden formarse los niños sobre su papel en la sociedad a partir del imaginario literario.

En los resultados pueden hallarse datos bastante sorprendentes en este terreno, datos que inducen a pensar que los progresos no son tan obvios como podría suponerse y que la "tercera fase" señalada por Orquín permanece aún sumida en el desconcierto.

2.2.2 Comprensión Lectora

Es arriesgado intentar dar una definición de la comprensión lectora, y serán muchos los que no la compartan. Sin embargo, es un problema que debe abordarse, puesto que si no logramos

ponernos de acuerdo en lo que estamos midiendo, es harto improbable que lleguemos a un consenso sobre cómo medirlo. En los últimos años, la evaluación de la comprensión lectora (entender la naturaleza de la comprensión) ha sido uno de los campos que mayor avance ha experimentado. A fin de demostrar este impacto, contrastaré las viejas y las nuevas perspectivas sobre algunos postulados teóricos importantes.

2.2.2.1 RELACION ENTRE COMPRESION Y LECTURA

Aspectos teóricos

Para empezar, consideraré la lectura como la interacción que un lector establece con un texto. La comprensión es un aspecto de la lectura, el que aquí nos ocupa. Otros son decodificar, escrutar (por ejemplo, cuando se emplea la guía telefónica) y vocalizar la letra impresa en la página (pronunciar las palabras). No voy a considerar la evaluación de la decodificación una parte de la evaluación de la comprensión, excepto en la medida que sirva para predecir problemas relacionados con la comprensión lectora. Con esto no quiero decir que la decodificación (en sentido general) no sea un prerrequisito necesario para comprender la lectura o que no esté activamente involucrada en ella. Sin ninguna duda, ambas cosas son ciertas.

Al intentar elaborar una definición de la comprensión lectora, lo primero que hay que decidir es si debe entenderse como un proceso o como un producto. Es decir, ¿debe entenderse como el cambio que ha tenido lugar en el conocimiento durante la lectura o como el proceso a través del cual se produce el cambio? El segundo aspecto tiene que ver con la naturaleza del proceso o procesos de

la comprensión: ¿únicamente tiene lugar un proceso indivisible y complejo, o influyen también otros subsistemas identificables? Examinaré la conceptualización de la comprensión lectora y el modo en que nos ayuda a acercarnos a la resolución de estos aspectos.

Comprensión: ¿proceso o producto?

La mayor parte de los enfoques actuales de la evaluación de la comprensión lectora mantienen que/es un producto de la interacción entre lector y texto. Este producto se almacena en la memoria y puede examinarse si se convence al lector para que exprese fragmentos relevantes del material almacenado. Es un intento pragmático más que teórico de descubrir de qué modo el conocimiento del lector se ha modificado debido a su interacción con el texto. Esta concepción presta más atención al producto final (los contenidos de la memoria) que al proceso para llegar hasta él. Esta concepción de la comprensión como producto implica que la memoria a largo plazo juega un papel importante y determina el «éxito» alcanzado por el lector; esta postura se ha tipificado por medio de pruebas estandarizadas y mediciones del recuerdo libre.

Por el contrario, Carroll (1971) afirma que la comprensión es un proceso que tiene lugar en cuanto se recibe la información y en el que sólo trabaja la memoria inmediata. Carroll mantiene, “si en la evaluación de la comprensión se incluyen intervalos de tiempo prolongados, existe la posibilidad de que estemos estudiando los procesos de la memoria junto con, o en lugar de, los procesos comprensivos” (p.6). Carroll mide estos

“procesos” mediante estudios del movimiento ocular y tiempo de reacción y el análisis de equivocaciones.

Royer y Cunningham (1978) comparten ambos enfoques de la comprensión como producto t proceso y mantienen que “... los procesos de comprensión y los procesos de la memoria están inextricablemente entrelazados... Existen datos suficientes para afirmar que un mensaje comprendido será retenido en la memoria mejor que uno no comprendido» (p.36). (Bransford & Johnson, 1972; Bransford & Johnson, 1973; Dooling & Lachman, 1971). De hecho, Bower (1978) afirma que “la memoria superior parece ser un derivado incidental de la comprensión profunda de un texto” (p.212).

Esta información armoniza los dos enfoques y presta atención tanto al producto de la memoria como proceso(s) de alcanzarlo Ahora bien, ¿debemos interpretar esta armonización» como un hecho biológico o como un defecto en nuestra evaluación? Es decir, ¿los procesos de comprensión, evocación y retención están realmente entrelazados de modo inextricable o simplemente tenemos dificultad*! para evaluarlos independientemente?

Estas tres posturas teóricas han creado una tensión considerable en el terreno de la evaluación. La tercera de ellas se aproxima a la postura que se presenta y justifica en este libro.

Comprensión: ¿divisible o indivisible?

La comprensión de la lectura ha sido entendida unas veces como proceso global (Drahozal & Hanna, 1978;

Thorndike, 1974) y otras, como un proceso compuesto por distintos subprocesos (Davis, 1972).

La concepción de la lectura como conjunto de habilidades o componentes se basa en que la comprensión puede dividirse en discretos subprocesos, todos ellos necesarios para llevar a cabo una lectura madura. Además, se asume que si un niño carece de estas habilidades, un apoyo educativo específico puede corregir las dificultades. Por otro lado, los partidarios del enfoque holístico sostienen que es imposible descomponer los procesos de la mente. Este problema es mucho más difícil y apremiante que el problema proceso/producto, porque sus consecuencias son más importantes para la enseñanza.

En la siguiente exposición, los términos habilidades inferiores y subprocesos se emplearán en sentido general y en cierto modo intercambiable.

Postulados básicos

Mediante el análisis lógico (Baker & Stein, 1978; Rystrom, 1970; Vernon, 1962) se han aislado diferentes conjuntos de habilidades inferiores “necesarias y suficientes” para leer, sin apenas acuerdo en el tema. El método más empleado para aislar dichas habilidades ha sido el análisis factorial.

Davis (1944) presentó un análisis estadístico y racional de un estudio que mantenía la existencia de 8 habilidades inferiores independientes. En varias ocasiones volvió a analizar los datos y todavía mantuvo pequeñas cantidades de varianza única justificadas después del factor principal

(Davis, 1968, 1972). Spearitt (1972) volvió a analizar los datos de Davis e indicó la existencia de cuatro factores independientes: recordar el significado de palabras, hacer inferencias, reconocer el propósito, la actitud, el tono y el estado del autor y seguir la estructura del fragmento. Los estudios realizados por Bateman, Frandsen y Dedmon (1964), Drahozal y Hanna (1978) y otros han revelado distintos tipos y números de factores y abundantes discrepancias en el tema.

Los partidarios del concepto de un único factor (holístico) han empleado técnicas empíricas similares para demostrar conclusiones opuestas (Clark, 1972; Thorndike, 1974; Derrick). El principal partidario del enfoque holístico ha sido Thorndike (1974, pág. 57) que manifiesta «La barrera no... (es)... en principio un déficit de una o más habilidades específicas de lectura fácilmente enseñables, sino un reflejo de procesos intelectuales generalmente más pobres». Thorndike aporta datos diversos para afirmar que la lectura es, de hecho, razonamiento y que no puede descomponerse en elementos independientes.

Problemas que presenta la investigación holística y la investigación de habilidades inferiores

Se han asociado una serie de problemas con la investigación realizada para justificar las posturas holística y de habilidades inferiores, al margen de las discusiones sobre los tipos de comunidad elegida y rotación empleada en los análisis factoriales. Estos problemas han dificultado la defensa adecuada de ambas posturas y son los siguientes:

1. Los pasajes de los tests se han seleccionado arbitrariamente.
2. Los análisis se han realizado con grupos de diferentes edades. Sin embargo, la importancia de habilidades diferentes varía según la edad y sujetos de distintas edades no interpretan las preguntas del mismo modo (Stein & Glenn, 1978).
3. Se han seleccionado las preguntas en función de su capacidad para discriminar entre individuos, para su capacidad para diferenciar habilidades independientes.
4. El factor conocimiento de vocabulario representa probablemente el conocimiento global del mundo.
5. Los análisis factoriales dependen de intercorrelaciones de ítems y éstos, a su vez, de la varianza de los rasgos de la muestra. Si hay un rasgo y varianza pequeña, aparece un número de factores inestables. Pero si los rasgos medidos se correlacionan y las varianzas del sujeto en los rasgos son amplias, entonces el primer factor eclipsa al resto. Esto ocurrirá casi siempre dados los hechos expuestos en los puntos 3 y 4. Además, si los ítems siguen un orden jerárquico (como indica Davis, 1972, e incluso se manifiesta en los resultados de 1974 de Thorndike), los sujetos capaces de responder preguntas de mayor nivel de dificultad deberían ser capaces de responder preguntas de menor nivel de dificultad. Así, si las habilidades de los sujetos son variadas, la correlación entre los ítems será alta y, de nuevo, dominará el primer factor (Andrich & Godfrey, 1978-79).
6. La investigación se ha orientado a aislar habilidades independientes y no parece haber razón para suponer que las diferentes habilidades de comprensión lectora

no debieran correlacionarse. De hecho, Guthrie (1973) ha indicado la interfacilitación de las habilidades.

Estos problemas no se restringen a los enfoques analítico-factoriales de la localización de habilidades. Por ejemplo, Andrich y Godfrey (1978-79) emplearon un modelo logístico único, en lugar de un modelo analítico factorial. Con los datos de Davis localizaron cuatro habilidades inferiores jerarquizadas que se diferencian de otros análisis pero que siguen careciendo de atractivo lógico o intuitivo.

Parte del problema reside en que la falta de una teoría que guíe la búsqueda de habilidades inferiores identificables ha dificultado intuir el nivel en el que buscarlas. Por ejemplo, «encontrar la idea principal» se considera generalmente una habilidad inferior, pero también lo es el “conocimiento de vocabulario”. Ahora bien, si observamos más detenidamente la naturaleza de la tarea de la comprensión, tal vez descubramos (como se mantiene más adelante) que hemos estado buscando las habilidades en lugares equivocados.

Sería muy útil conocer un conjunto de habilidades inferiores corregibles que incluyeran la comprensión lectora. Proporcionaría un marco en el que evaluar y corregir eficazmente las dificultades en la comprensión lectora. Si queremos encontrar dicho conjunto, tendremos que contar con una teoría y prescindir de intereses puramente pragmáticos. Por tanto, debemos comenzar a elaborar un modelo teórico coherente de la comprensión lectora.

Una nueva concepción de la comprensión lectora

Recientemente se han producido ciertos cambios *en* nuestra concepción de la comprensión lectora. *Sin* embargo, no han encontrado eco en nuestros procedimientos, de evaluación.

Carroll (1971), planteó tres preguntas a los investigadores: “... si de hecho es posible distinguir la 'pura' comprensión del lenguaje de los textos de los procesos «1c inferencia, deducción y resolución de problemas que a menudo acompañan la recepción del lenguaje. *Una* cuestión empírica sería comprobar la posibilidad de reducir la correlación de los tests de comprensión y los tests de inteligencia eliminando o reduciendo aquellos elementos de los tests de comprensión que requieran procesos de inferencia que van más allá de la mera comprensión... Hay que investigar para comprobar hasta donde es posible reducir su dependencia de la memoria” (p.3).

En los últimos ocho años se han llevado a cabo investigaciones en este sentido y los resultados han probado que las cuestiones originales han dejado de ser relevantes.

Por ejemplo, Pearson y Johnson (1978) mantienen que:

“Comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido... la comprensión es activa, no pasiva; es decir, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. La comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído. La comprensión implica hacer muchas inferencias” (p.24).

El contraste entre estas dos citas de Carroll y Pearson y Johnson pone de manifiesto los cambios recientemente operados en nuestra concepción de la comprensión. Aunque todavía se tiende a diferenciar las inferencias de la resolución de problemas, en general ya no se cree que puedan eliminarse del proceso de comprensión, sino que se consideran una parte integral del mismo, como la manzana en la tarta de manzana. Se deben inferir los significados de las palabras empleadas en un contexto (en especial palabras polisémicas). En realidad, en los últimos años la inferencia ha pasado de ser un proceso único, casi un extra opcional, a ser una selección de tipos de inferencias muy bien diferenciadas, a partir de las que se predice prácticamente toda la comprensión.

No consideramos que los lectores han comprendido «el texto» si sólo son capaces de repetir de memoria los elementos. Comprenden un texto cuando han establecido conexiones lógicas entre las ideas y pueden expresarlas de otra manera. De este modo, las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente.

Pace ha señalado que en situaciones de relatos familiares hay una diferencia entre inferencia «activa» y «pasiva», donde la inferencia pasiva consiste simplemente en reconocer el esquema apropiado. Así queda claro que la «pregunta de inferencia» común ya no es un tipo de pregunta simple. En realidad, muchas preguntas literales pueden implicar inferencia, en especial a nivel léxico. Debemos considerar el tipo de proceso cognitivo que

implican, basándonos en nuestro conocimiento creciente de estos procesos.

Trabasso (1980) ha señalado que estas inferencias realizan cuatro funciones:

1. Resolución de ambigüedad léxica.
2. Resolución de referencias pronominales y nominales.
3. Establecimiento del contexto para la frase.
4. Establecimiento de un marco más amplio dentro del que interpretar, es decir, un modelo base para el procesamiento de arriba-abajo.

Estas funciones se ordenan de abajo-arriba a arriba-abajo según los procesos que implican. El procesamiento de arriba-abajo requiere una estructura de conocimiento previamente formada que contenga las relaciones principales. Esta actividad se concibe como «completar huecos», es decir, las estructuras de conocimiento apropiadas ya existen; sólo hay que completar los detalles. En caso de que no se cuente con dicha estructura (o se fracase en su empleo), el lector dependerá del procesamiento abajo arriba, que requiere mayor uso de conocimiento lingüístico y léxico y reconocimiento de palabras para construir el significado frase a frase. Después, el lector puede comenzar a construir una estructura de mayor orden.

Warren, Nicholas y Trabasso (1979) analizan más detalladamente las funciones de las inferencias. Estos completan huecos cuando generan información extra no incluida en el texto. Por ejemplo, si el texto dice «Juan voló a Nueva York», uno infiere que primero Juan fue al

aeropuerto, subió al avión, etc. Saber que Juan fue al aeropuerto en taxi es una información que meramente se espera, ya que hay cabida para ella. Si no se da la información, la conseguimos nosotros. Alternativamente, las inferencias serán conectoras del texto si establecen relaciones conectoras entre sus elementos.

Existen distintas subclases de inferencias independientemente de las inferencias conectoras o complementarias. Son las siguientes:

1. Relaciones lógicas:

- a.** Motivacionales. Por ejemplo, el texto dice «Bill no ha comido en dos días». Es probable que uno infiera cierta motivación por parte de Bill para encontrar comida.
- b.** Capacidad. Se infiere sin dificultad que la riqueza permite comprar cosas.
- c.** Causa psicológica. Se infiere, dados los antecedentes apropiados, que el odio de una persona podría haber sido la causa de la muerte de otra.
- d.** Causa física. Se puede inferir que el hielo de la carretera hizo que el coche patinara.

2. Relaciones informativas:

- a)** Espacial y temporal: si A ocurrió antes que B, puede inferirse que B ocurrió después que A.
- b)** Pronominal y léxica. Se conoce el antecedente de «él» en una frase y cuál de los significados de una palabra polisémica es el correcto.

- 3.** Evaluación. Inferencias basadas en juicios morales y sociales (Pedro pega a su mujer; por tanto, no es una buena persona).

Estas inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora y cuantas más se hagan, mejor se comprenderá el texto. Por ejemplo, Omanson, Warren y Trabasso (1978) comprobaron que los niños comprendían mejor los relatos cuando se les proporcionaba información clara sobre las metas del protagonista, porque podían llevar a cabo mayor número de inferencias.

Pero esto no significa que el lector tenga que generar todas las inferencias posibles, porque perdería el mensaje del autor. El lector, más bien, tiene un sistema para organizar las inferencias. Este sistema parece basarse en un concepto de «buena forma» tal que lo que un autor no incluye en el texto y lo que le está permitido al lector añadir está gobernado por unas formas ortodoxas implícitas y por las reglas griceanas (Adams & Bruce, 1980).

Es probable que en un principio las inferencias se basen en el texto pero que los buenos lectores se desplacen rápidamente hacia la generación de inferencias basadas en el modelo, es decir, puesto que existen muchas posibles inferencias, los procesos de inferencia deben seleccionarse de algún modo. Es como si tratáramos de anticiparnos al texto infiriendo adonde, nos lleva, construyendo un modelo mental de lo que nosotros creemos que trata. Nuestro modelo plantea preguntas que requieren contestación (huecos que deben completarse) y a medida que vamos respondiendo, disminuyen las opciones para responder a preguntas, y surgen otras nuevas. Si topamos con una respuesta u otra información que no encaja en nuestro

modelo, tenemos que revisar las suposiciones que hemos realizado al construirlo.

Estos procesos se conciben como la interacción activa del lector con un texto concreto, dado su conocimiento previo, una tarea y un ambiente social determinados.

En pocas palabras, la comprensión lectora se entiende como el proceso de emplear las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado del autor. Esto supone una cantidad de inferencia considerable a todos los niveles a medida que uno construye un modelo del significado del texto. Si el conocimiento previo es sólido, se construirá un modelo detallado rápidamente y la actividad lectora se reducirá a completar huecos y a verificar, y las inferencias a simples valores por defecto en el modelo (se tratará en el siguiente capítulo).

Hacia una Resolución de Problemas Teóricos

Esta perspectiva teórica puede justificarse y elaborarse mejor con los datos recientemente obtenidos de varias fuentes teóricas y experimentales. Con esta elaboración, pretendo demostrar las limitaciones de las antiguas concepciones e investigaciones sobre la comprensión lectora. Los pocos investigadores que consideraron la comprensión lectora dentro del contexto de las habilidades cognitivas generales estaban limitados por la falta de investigación adecuada sobre las mismas.

Si consideramos la lectura como una aplicación específica de estrategias más generales y de la capacidad de procesamiento cognitivo, podremos proponer soluciones

a los aspectos teóricos antes mencionados. Por ejemplo, el conflicto entre la concepción de la lectura como conjunto de habilidades inferiores y la afirmación de Thorndike (1974) de que la lectura es en realidad razonamiento y, por consiguiente, no una serie de habilidades inferiores, puede reducirse reconociendo que el razonamiento no es una habilidad indivisible. Así, el hecho de que la lectura sea razonamiento, no excluye que también tenga habilidades inferiores.

Estrategias de razonamiento en la lectura

Varias corrientes de investigación indican que el razonamiento no es una habilidad unitaria. Seigler (próxima publicación), al estudiar el comportamiento de los niños en la resolución de problemas, observó las estrategias que empleaban para solucionar varios problemas. Analizó las estrategias y las utilizó para diagnosticar y corregir dificultades.

El reciente trabajo de Sternberg (1977) también indica que se pueden definir una serie de estrategias para responder preguntas de los tests de inteligencia. Aún más, los resultados pueden mejorarse mucho si se prepara a los sujetos en el empleo de dichas estrategias. Pellegrino y Glaser (próxima publicación) han obtenido resultados similares.

Que la lectura implica razonamiento es evidente a partir de los estudios sobre inteligencia artificial (Schank & Abelson, 1977; Wilensky³) y comprensión lectora (Collins, Brown & Larkin, 1977; Collins & Smith, 1980).

La investigación actual persigue la clarificación de las estrategias de razonamiento implicadas en la comprensión lectora.

Hay dos niveles generales de estrategias; podemos definir el primero como el conjunto que ayuda al lector a construir un modelo del significado a partir de la información existente en el texto y en la mente del lector; y el segundo, como el conjunto que el lector emplea para controlar el progreso que realiza en la comprensión del texto, detectando lapsos e iniciando estrategias para salvar las dificultades.

Estrategias que implican el uso de señales textuales y construcción del modelo

Rosenblatt (1978) ha defendido convincentemente que es imposible conocer en última instancia la intención comunicativa del escritor. No obstante, yo mantengo que los lectores intentan descubrir aquello que el autor pretendía transmitir. Por consiguiente, en un nivel básico, la comprensión lectora implica el uso de señales textuales de cara a crear un modelo del supuesto significado del texto.

La información y la variedad de señales que ayudan al lector en sus intentos de construir el significado de los símbolos presentes en la página es amplia. Cuenta con la información de su mente (conocimiento previo), en ocasiones, con la del ambiente social y con la de la página. La información adquiere ciertas formas sistemáticas y las relaciones entre las fuentes de información son muy diferentes.

El trabajo de Meyer y Clements (1976) indica que los buenos lectores captan diferentes tipos de macro señales en el texto. Estas macro señales son sistemas que informan sobre la organización de la información en la página. El trabajo de (Brown y Day) muestra que es posible conseguir que el lector tome conciencia de otros aspectos estructurales del texto como son la repetición y la elaboración.

Collins y Smith (1980) han analizado otros sistemas de señales importantes (véase la sección sobre el texto en el capítulo siguiente). El lector dispone de dichas fuentes de información para construir y evaluar su modelo de significado del texto. Collins, Brown y Larkin (1977) describen algunas de las estrategias que se adoptan para ello:

1. Remodelación: si la interpretación del último fragmento que se ha leído entra 'en conflicto con el modelo, se mantiene todo el modelo pero se busca una nueva interpretación para el último fragmento.
2. Interpretación de la pregunta por defecto: la pregunta es: ¿es X una X estándar con propiedades estándares?
3. Cuestionar un conflicto directo o indirecto: por ejemplo, cuando una cadena de inferencias conduce a un conflicto con otra parte del modelo, el lector se ve obligado a retroceder y a cuestionar una inferencia previa en la cadena.
4. Desplazamiento leve o serio del núcleo. El lector se topa con un problema que no sabe resolver, así que trata de responder a una pregunta diferente.
5. Análisis del caso y asignación más probable del caso: a menudo el lector completa con conjeturas y

posteriormente comprueba si las limitaciones consecuentes permiten una solución convergente.

Al evaluar sus modelos con estas estrategias, el lector también está condicionado a aceptar o rechazar el modelo completo. El lector comprueba (por lo general inconscientemente):

1. La plausibilidad de lo que asume y las consecuencias del modelo.
2. Lo completo que es el modelo.
3. La interconexión del modelo, y
4. La correspondencia del modelo con el texto.

Es decir, al examinar el modelo, el lector parece comprobar su poder predictivo, mientras que al construirlo comprueba si se ajusta a los datos previos.

Kintch y van Dijk (1978) presentaron una teoría sobre el procesamiento de la información cuando se lee y variaron algunos parámetros del modelo para justificar las diferencias individuales en el recuerdo. El modelo incluye un conjunto de estrategias de síntesis. Brown y Day (1980) analizaron los protocolos del pensamiento en voz alta de personas capaces de sintetizar y validaron un conjunto similar de estrategias.

Posteriormente estos investigadores enseñaron a adultos y niños las estrategias para buscar la esencia de un pasaje y comprobaron que su capacidad para resumir había mejorado sustancialmente. Descubrieron que la persona busca cierta información y después inicia una estrategia de procesamiento basada en lo que ha encontrado. He aquí algunos ejemplos: ¿hay alguna frase que resuma el tema de este párrafo?, ¿no?, entonces,

constrúyala. ¿Se repite esta información?, ¿sí? Entonces, suprimala.

El trabajo de Brown y Day indica que los resúmenes de los lectores pueden mejorarse si se les instruye sobre la lista de control adecuada y las normas para emplearla. Aunque en un principio se empleen estas estrategias conscientemente, Brown y Day hallaron que las personas expertas en resumir las emplean sin ser conscientes de ello. Algunos niños, no todos, emplearon algunas estrategias con decisión, y algunas estrategias parecían presentar más dificultad que otras.

Estos datos tienden a demostrar que el trabajo de Brown y Day trataba sobre el empleo de estrategias independientes o habilidades cognitivas. Por tanto, parece que «extraer la idea principal», algo que se había considerado intuitivamente como una de las pocas habilidades menores atractivas, puede dividirse en varias estrategias de más bajo nivel, independientes y enseñables. Volveremos sobre estos puntos cuando consideremos las tareas que demandan los diferentes tipos de lecturas.

Esta concepción de la comprensión lectora explica por qué las correlaciones entre los tests de comprensión lectora y los tests de razonamiento son tan elevadas. Un gran componente de la comprensión lectora es el razonamiento.

Estrategias que implican el control de la comprensión

Recientemente se han llevado a cabo muchos estudios sobre el control de la comprensión o la «metacompreensión» (por ejemplo, Baker, 1979; Brown, 1978; Markman, 1979; Winograd & Johnston, 1980).

Se puede fallar al comprender una palabra, una frase, varias frases o el discurso. En cada uno de estos niveles surge el problema de la incapacidad para localizar una interpretación razonable o de contar con varias interpretaciones posibles. También es posible fallar en la comprensión del discurso y no entender el tema o no entender algún fragmento con relación a otro fragmento.

Cuando se controla la comprensión, es necesario conocer las condiciones y síntomas que desencadenan el fallo y las estrategias que pueden emplearse para remediarlo. Collins y Smith (1980) describen algunas de ellas y señalan que cada estrategia correctora tiene un precio, ya que o bien desvía la atención del lector del hilo principal, o bien le pone en peligro de no comprender un fragmento mayor del texto.

Algunas de las estrategias existentes para solucionar el fallo en la comprensión son:

1. Ignorar y seguir leyendo.
2. Suspender los juicios.
3. Elaborar una hipótesis de tanteo.
4. Releer la frase.
5. Releer el contexto previo.
6. Consultar una fuente experta.

Su empleo depende del propósito con que se lleve a cabo la lectura. Por ejemplo, un lector que busque la esencia estará más inclinado a «ignorar y seguir leyendo» que a «releer la frase».

Relación entre lectura y conocimiento previo

Los estudios de análisis factorial realizados sobre el coeficiente intelectual han encontrado invariablemente un factor de conocimiento de palabras en el que se apoyan ampliamente los tests de comprensión. Asimismo en los estudios sobre capacidad lectora, cualquier indicio de dificultad en el vocabulario explica el 80 % de la varianza predicha (Coleman, 1971). Los modelos de comprensión lectora deben justificar estos hechos.

Anderson y Freebody (1979) han examinado las tres hipótesis que compiten por explicar estos resultados: instrumentalista, aptitud y conocimiento previo. La postura instrumentalista mantiene que conocer las palabras permite entender el texto y desconocerlas significa que el lector no puede continuar leyendo adecuadamente.

La hipótesis de la aptitud, un enfoque holístico, considera que conocer el vocabulario es simplemente un indicio más del C. I. verbal, que es el auténtico factor que explica la comprensión. La hipótesis del conocimiento previo mantiene que el conocimiento del vocabulario es un indicio secundario de la importancia de las estructuras conceptuales previas (esquemas).

Mientras no contemos con datos que nos permitan elegir una de estas hipótesis, la más consistente con la estructura teórica hasta ahora desarrollada es la tercera. Cuanto mayor es el conocimiento previo del lector, mayor es la

probabilidad de que conozca las palabras relevantes, de que haga las inferencias adecuadas mientras lee y de que construya modelos de significado correctos.

De hecho, Spiro (1980) ha propuesto una serie de habilidades inferiores derivadas de una noción teórica del esquema de comprensión lectora. Este enfoque tiene en cuenta el empleo de conocimiento previo y la integración de lo que se extrae del texto en dicho conocimiento.

El análisis de Spiro aglutina las siguientes áreas:

1. Disponibilidad de esquemas: presencia o ausencia de conocimiento previo.
2. Selección de esquemas: toma de decisiones sobre la selección de un esquema apropiado en el que encajar los datos.
3. Mantenimiento del esquema: mantener activados los esquemas seleccionados mientras se sigue leyendo.
4. Empleo y perfeccionamiento del esquema: empleo del esquema apropiado para organizar los datos y perfeccionamiento del modelo que uno construye para encajar los datos.
5. Combinación del esquema: integración de los diferentes conjuntos de conocimiento.
6. Aspectos no analíticos del procesamiento basado en el esquema: sentimientos subjetivos asociados al procesamiento.

Este planteamiento no se opone a las nociones presentadas anteriormente, más bien las complementa. Por ejemplo, un requisito del modelo de van Dijk y Kintch (1978) es el conocimiento esquemático. Dicho conocimiento ayuda a reducir la carga puesta en la

memoria inmediata, ya que es posible transferir información con mayor rapidez de la memoria inmediata a la memoria a largo plazo y los elementos de información pueden almacenarse en grupos mayores (Chi, 1977).

El modelo de Spiro incluye los conceptos de disponibilidad del esquema y de acceso o selección del esquema. La disponibilidad del esquema hace referencia al problema de falta de información previa sobre el área específica, mientras que el problema de selección de esquema hace referencia al fracaso en el empleo del conocimiento previo.

Otras habilidades inferiores descritas por Spiro son el uso estratégico de la información existente. Por ejemplo, Winograd y Johnston (1980) han considerado la selección del esquema una habilidad enseñable. Los resultados de las investigaciones sugieren que una vez que el esquema está presente, se puede aprender a seleccionarlo. Algunos niños no relacionan lo que han leído con su conocimiento previo, pero se les puede enseñar a hacerlo (Hansen, 1981). Spiro también sugiere que actualizar los viejos esquemas en lugar de intentar construir esquemas nuevos constantemente no es una técnica que el niño aporte necesariamente a la lectura. El mantenimiento del esquema también es importante puesto que el lector debe mantener ciertos referentes en la memoria de trabajo con objeto de lograr la coherencia del texto.

Bransford (1979) ha proporcionado buenos ejemplos de los efectos de enseñar a los niños estrategias para emplear esquemas en la lectura. Los niños que emplearon dichas estrategias recordaron la información excelentemente, en

contraste con aquellos que no las emplearon. Además, los niños a los que se enseñó a emplear estas estrategias fueron capaces de mejorar su recuerdo considerablemente.

El resultado de este trabajo sobre el conocimiento previo vía teoría de esquemas es que la gran correlación entre los tests de comprensión lectora y los tests de vocabulario es bastante predecible. Si el vocabulario es indicativo sólo del conocimiento previo, entonces el vocabulario limitado indicaría una capacidad limitada para hacer inferencias correctas y construir los modelos de significados que posibilitan una lectura de arriba abajo eficaz. Es decir, el componente razonamiento de la lectura se restringiría ante la falta de datos para resolver los problemas en el texto. Por otro lado, habría que razonar más para lograr un texto coherente.»

Brown, Campione y Day (1980) han diferenciado tres importantes tipos de conocimiento: estratégico, de contenido y metacognitivo. El conocimiento estratégico se refiere al repertorio de reglas, procedimientos, trucos y rutinas que hacen del aprendizaje una actividad más eficaz (Brown, 1975). El conocimiento de contenido o de datos se refiere a la información que la persona posee sobre el tema en cuestión y su conocimiento general del mundo (Anderson, 1977; Brown, 1975; Chi, 1977). La metacognición se refiere a la información que la persona tiene sobre el estado de su propia base de conocimientos y las demandas que la actividad le plantea (Baker & Brown, 1980; Brown, 1975; Flavell & Wellman, 1977).

Esta distinción vincula esta sección sobre el conocimiento previo con la sección anterior sobre

habilidades inferiores de razonamiento, ya que es claro que el lector debe conocer las estrategias apropiadas, pero puede usar dicho conocimiento o no hacerlo. También introduce otro componente: el conocimiento de las demandas de la tarea que realiza. Myers y París (1978) y Canney y Winograd (1979) han demostrado que este componente tiene relación con el fracaso en la lectura. Por ejemplo, los niños tal vez no sean conscientes de que el objetivo de leer un texto es obtener información, o de que es necesario utilizar lo que ya saben para comprenderlo.

Factores que influyen en la comprensión lectora y su evaluación

La evaluación de la comprensión lectora consiste en interpretar la actuación de un individuo en una prueba basada en un texto y en un contexto determinado. Los resultados dependerán de las características de la prueba, de la naturaleza del texto y del contexto, así como de las habilidades lectoras y el conocimiento previo del individuo.

Es preciso entender cómo influyen conjuntamente todos estos factores para interpretar correctamente los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación. En este capítulo, analizaré los diversos factores que influyen en la comprensión lectora y en su evaluación. Es en estos factores donde los profesionales de la enseñanza pueden buscar explicaciones a los fracasos reales o aparentes de los niños en la lectura. Los puntos que se van a analizar son:

1. El texto (contenido, estructura y lenguaje).
2. Lo apropiado del texto con relación al conocimiento previo del alumno.

3. Las fuentes de las respuestas.
4. Las demandas de la tarea del procedimiento de evaluación.

El Texto

Si a un lector se le presenta una selección de muestras de diferentes textos, es probable que no encuentre el mismo nivel de dificultad en todas ellas. Se han realizado muchos estudios para intentar aislar las posibles causas de esta variabilidad en los niveles de dificultad que distintos tipos de textos plantean a distinto tipo de lectores.

La investigación se ha centrado principalmente en el análisis de la legibilidad del texto y aunque por el momento no haya conseguido mejorar algorítmicamente la predicción de la legibilidad, puede indicar hasta cierto punto la razón por la que un fragmento presenta mayor nivel de dificultad que otro. No obstante, parte de esta investigación está más enraizada en el campo lingüístico que en el psicolingüístico, por lo que no han sido estudiadas en profundidad las razones psicológicas de la dificultad en la lectura.

Además, gran parte de esta investigación es más pragmática que teórica. Normalmente se define la dificultad del texto en función de la dificultad normativa o de fórmulas de legibilidad (predicción de la regresión de la dificultad normativa). Estas fórmulas se basan en criterios secundarios (predicciones pragmáticas, como longitud de la frase o frecuencia de las palabras), poco adecuados para discernir correctamente un texto bien escrito y estimulante de un texto mal construido y de difícil interpretación.

Antes de seleccionar los pasajes para proceder a la evaluación, tenemos que conocer sus características, lo que diferencia uno de otro, en especial si queremos examinar una amplia gama de habilidades del niño. Pero el desarrollo teórico de la lingüística y la psicología no puede apoyar un análisis definitivo del texto, aunque de hecho sea el objetivo que persigue gran parte de la investigación, que en la actualidad sigue dos corrientes:

1. Análisis del texto en función de su **contenido y estructura** y de las relaciones entre ambos.
2. Análisis de la relación escritor/lector, considerando el **texto un instrumento de comunicación**.

Investigación contenido/estructura

Se han estudiado las características del texto como tal, independientemente del autor. Un aspecto del texto que afecta a lo que el lector recuerda es la mera cantidad de información, medida por su extensión (Newsome & Gaité, 1971), por la densidad de información (Goetz, Anderson & Schallert, 1979; Kintch & Keenan, 1973) y por la densidad de la información nueva (Aiken, Thomas & Shennum, 1975). Kintch, Kozamainsky, Streby, McKoon y Keenan (1975) han demostrado que la densidad de argumentos en las proposiciones reduce la rapidez de la lectura y la cantidad de información que se recuerda.

Cuanto más concreto, imaginable e interesante sea el contenido del texto (Paivio, 1971; Johnson, 1974), mejor se recordará. Bower (1978) también indica que es posible que el lector se identifique con un personaje concreto, lo que influirá en el recuerdo.

La cantidad de información presente en el texto (que el lector no tiene que inferir) afecta al recuerdo.

McConkie (1978) resume lo siguiente:

“En general, es de esperar que las manipulaciones textuales que reducen la información útil para que el lector construya una representación coherente del COI! tenido reduzcan la comprensión del pasaje. En algunos casos, el conocimiento previo del lector compensará la pérdida de información textual o se identificarán las relaciones partiendo de la resolución de problemas y será preciso dedicar más tiempo a la lectura” (p.17).

Esto indica claramente la importancia de ser capaz de especificar al máximo lo que se dice explícitamente en el texto y lo que solamente está implícito, en especial si se intenta medir de qué forma el conocimiento del lector se modifica como resultado de su interacción con el texto.

Para interpretar los resultados que se obtienen en el test, en concreto el empleo del conocimiento previo, es importante especificar qué es lo que debe inferirse al elaborar los ítems. Por ejemplo, la capacidad del niño para hacer inferencias contextuales es diferente según su etapa de desarrollo. La precisión del recuerdo se correlaciona ampliamente con estas inferencias y aumenta con la edad (París & Upton, 1976).

Recientemente, el análisis del texto narrativo ha acaparado mucha atención. La comunidad de los elementos de distintos textos narrativos ha dado lugar a la teoría de «story grammars». La teoría postula la existencia de macroestructuras convencionales derivadas del

conocimiento previo de los textos y de la forma que funciona el mundo. Brown y Murphy (1975) demostraron que incluso los niños son conscientes de dichas estructuras.

Estos investigadores descubrieron que niños de cuatro años recordaban mejor series de dibujos ordenados lógicamente que series ordenadas al azar. También hallaron que si las series ordenadas aleatoriamente encajaban dentro de una historia lógica, el recuerdo mejoraba. Por tanto, al parecer los niños de corta edad son capaces de emplear su conocimiento de relaciones lógicas entre objetos en la comprensión y en el recuerdo de la información. Parte de la gran cantidad de información obtenida sobre este aspecto revela diferencias entre buenos y malos lectores y diferencias debidas a las distintas fases de desarrollo.

Al parecer el conocimiento y empleo de estas macroestructuras convencionales facilita la comprensión del texto, puesto que permiten construir un modelo de un mundo posible de situaciones que explica las relaciones dentro del texto. Se han descrito estos modelos como marcos (Minsky, 1975) o esquemas (Rumelhart & Ortony, 1977), y son unidades de conocimiento convencional que proporcionan una base sobre la que organizar las expectativas e interacciones mutuas. Estas han dado lugar a la noción de «buena construcción» del texto.

Los niños de corta edad poseen estas estructuras, pero parecen incapaces de utilizarlas para organizar la información. Brown y French (1976) encontraron que los niños de preescolar tenían más dificultad que los de otras etapas para recordar frases cuando se presentaban en un

orden diferente del curso natural de acontecimientos. Stein y Glenn (1978) probaron que los niños de cinco años recuerdan relatos bien contruidos y que resuelven las interrupciones sistemáticas en la buena construcción de las historias de maneras diferentes según su etapa de desarrollo.

Señales de estas estructuras organizativas en el texto son el tema de la frase, los macroconectores (pero, sin embargo y porque) y discontinuidades en el tiempo, localización, actores y contenido. Si el lector es consciente de ellas y sabe utilizarlas, le ayudarán a modelar cognitivamente el texto. Stein y Nezworski (1978) mostraron que los niños de quinto grado podían recordar interrupciones estructurales con la misma facilidad que ordenaciones normales si se empleaban marcadores explícitos.

Sin embargo, estos marcadores sólo constituían una ayuda parcial a los alumnos de primer grado. También se ha demostrado (Marshall & Glock, 1978-79) que la estructura de los textos expositivos influye más sobre algunos lectores que sobre otros. Los lectores adultos más experimentados son capaces de leer textos por motivos propios, pasando por alto la estructura. Este hallazgo tiene sus implicaciones en la evaluación de la comprensión: sería posible determinar si un lector concreto es sensible a dichas estructuras y si es capaz de ignorarlas.

Es mucho lo que se sabe actualmente sobre las características del texto narrativo y lo que se ha investigado sobre la estructura del texto expositivo. Es más difícil describir las macroestructuras en el texto expositivo porque

las relaciones entre sus segmentos son más diversas que en la narración. Se debe en gran medida a la mayor variedad posible de contenido. Sin embargo, el trabajo de Clements (1976), Grimes (1975) y Meyer (1975) ha revelado que estas estructuras retóricas existen también en el texto expositivo y que los individuos las emplean cuando intentan construir el significado.

Estos últimos avances nos han orientado mucho en el área del análisis del texto. Las «story grammars» han puesto de manifiesto los tipos de inferencias que las personas hacen en ciertas situaciones contenido/estructura. En el caso de la narración, las expectativas estructurales del lector dependen considerablemente del tema del texto, debido a su conocimiento de las situaciones sociales y de las descripciones normales de las mismas.

Probablemente los lectores intentan formar una cadena causal como núcleo de un pasaje (Schank, 1975). En consecuencia, la información atributiva, que por lo general no forma parte de la cadena causal, no se recuerda tan bien como la información causal o de acción, que por lo general forma parte de la cadena. Si los tests de comprensión lectora miden la información atributiva, de menor importancia que la información causal (Tuinman, 1979), es importante que conozcamos los problemas que tiene el lector para recordarla.

Por otro lado, cuando la información causal no está expresada en el texto, normalmente se infiere. Puesto que se almacena como parte de la cadena causal, es posible

que se relacione o identifique como si se hubiera expresado explícitamente. Ahora bien, dado que los niños no son siempre capaces de emplear dicho conocimiento en el procesamiento de arriba-abajo es probable que la estructura de su recuerdo difiera de las formas ortodoxas.

Freebody (1980) encontró otros tipos de relaciones interesantes entre las estructuras, contenido y evaluación de la comprensión. Aunque obtuvo datos que demostraban que el conocimiento previo y la dificultad del vocabulario influían de manera independiente en la comprensión lectora, también halló que el orden seguido por los lectores en la lectura de pasajes afectaba a su comprensión de los mismos.

En concreto encontró que las variaciones en la cohesión sólo eran eficaces cuando aparecían en textos que se leían al principio o al final de una serie de tres pasajes. También reveló los efectos de primacía en la actuación de los sujetos, independientemente de la importancia de la información. Clements (1976) obtuvo resultados similares; todo ello puede emplearse en la interpretación de los instrumentos, de evaluación actuales, que presentan al lector una variedad de pasajes breves.

Por tanto, las variaciones en la estructura del texto a menudo están relacionadas con el contenido y no afectan de igual modo a todos los lectores. El fracaso del lector al abordar estas estructuras y sus interrupciones puede ser síntoma de problemas más complejos en la lectura.

Relación escritor/lector

Al igual que todas las interacciones sociales, la interacción entre el autor y el lector a través del texto se basa en la «buena forma», aunque la forma específica difiera de un texto a otro.

Además de los estudios realizados sobre estructuras retóricas y narrativas, Cohén y otros (Adams, Bruce, Cohén, Collins, Gentner, Rubin, Smith, Sim Starr & Steinberg,) estudian las características de las formas de instrucción, y Bruce (próxima publicación) los aspectos sociales más amplios del texto, lo que, autores examinan los diferentes aspectos del texto en función de las interacciones entre escritor-lector.

Esta corriente de investigación considera el texto en su papel de instrumento comunicativo. El autor posee una base de conocimiento, parte de la cual (la base del pasaje) quiere comunicar al lector. Con frecuencia esta base del pasaje no presenta una estructura lineal, pero el texto final debe serlo, es decir, aunque los acontecimientos que se describen ocurran al mismo tiempo, deben ser descritos consecutivamente. La tarea del autor es organizar este mensaje en base a lo que percibe como características del lector, conocimiento previo, objetivos posibles, etc., y redactar un texto del que el lector pueda extraer el significado.

Cohén intenta especificar aquello que el lector y el escritor asumen al intentar conseguir y reunir información. Considera la interacción educativa entre experto y lego un caso especial de interacción social, y variando la modalidad de comunicación, es capaz de inferir las suposiciones que

lector y escritor hacen uno del otro. Tanto el escritor como el lector intentan ponderar las metas y propósitos del otro.

Bruce (próxima publicación) también concibe la lectura como interacción social comunicativa. Esta concepción nos permite considerar ciertas dimensiones del texto: participantes, significado, tiempo, espacio y texto. Es posible la interacción entre autor y lector, entre carácter y carácter y entre niveles de significado, e interacciones entre cada uno de estos.

Se ha investigado mucho sobre el desarrollo de algunas de las estructuras que aparecen en el texto, pero no tanto sobre la elaboración de un sistema general para la clasificación de los textos. Este proyecto es de gran importancia ya que, si se reconoce que diferentes tipos de textos tienden a presentar diferentes tareas y problemas para el lector, habrá que seleccionar pasajes de diferentes campos y tendremos que ser capaces de especificar las características de estos campos.

El trabajo de Bruce constituye un buen punto de partida para la elaboración de un sistema de clasificación. Clasifica el texto narrativo con relación a un sistema psicológicamente significativo basado en el conocimiento de las interacciones sociales. También da una clave de lo que el lector debe conocer para llegar a distintos niveles de interpretación de textos narrativos complejos. Al mismo tiempo, destaca otro sistema de señales que el lector competente debería conocer.

Tal vez sea interesante evaluar el conocimiento y empleo de este sistema. La idea general es que los

escritores emplean las herramientas a su alcance para crear los tipos de señales que más ayudan al lector a generar el significado que intentan transmitir.

Después es competencia del lector emplearlos para inferir (construir un modelo) la intención del autor. En cierto sentido, la precisión se relativiza en estas circunstancias y, hasta cierto punto, se debe tolerar una «banda de interpretación que refleje grados variables de procesamiento basado en el texto y basado en el lector» (Tierney & La Zansky, 1980). Por tanto, la precisión está limitada por el propósito del lector en la lectura, su conocimiento previo y la medida en que es capaz de inferir el mensaje del autor.

La interacción autor/escritor también ha sido concebida como un acuerdo contractual de permisibilidad implícita entre autor y lector (Tierney & La Zansky, 1980). El acuerdo es similar al que Grice (1975) propuso para la comunicación oral; en la comunicación oral, el hablante debe ser informativo, sincero, relevante y lúcido. Con un texto es diferente porque el lector no puede informar al escritor sobre sus progresos en la construcción del significado. Esto dificulta la tarea del escritor, ya que debe adelantarse a la perspectiva y conocimiento del lector.

Kantor (1978) añade a este concepto lo que él denomina «consideración». Con este término describe la medida en que el autor ha mantenido su parte del acuerdo en cuanto a uso correcto de la gramática y la fluidez del discurso, es decir, el autor debe construir los significados de la manera más sencilla posible para el lector.

Green (1979) ha probado convincentemente que los periódicos representan un conflicto entre intenciones y objetivos. Mantiene que los conceptos de los periodistas sobre estilo, contenido y formato oscurecen la estructura de la prosa y sus relaciones internas, y bloquea sus propios objetivos. Considera la escritura/lectura un modo de comunicación que a su vez es un tipo de interacción social. Por tanto, el análisis nos exige que consideremos los objetivos y creencias de los individuos implicados y lo que los distintos textos intentan comunicar (Bruce, próxima publicación).

La familiaridad con el estilo del autor puede favorecer la comprensión, ya que el escritor lleva-a cabo ciertas suposiciones consistentes sobre el lector y emplea su propio lenguaje y conocimiento consecuentemente. Los niños son sensibles a estas diferencias estilísticas a muy temprana edad (Green & Laff, 1980).

Tanto lector como escritor realizan una tarea compleja. El significado se construye más que se transfiere y ambos juegan un papel activo en dicha construcción, manteniendo la creencia de que pequeños elementos invocan elementos mayores, esquemas mutuamente entendidos.

Rosenblatt (1978) ha manifestado que siempre nos hemos centrado en el escritor o en el texto ignorando al lector. Esta autora se centra principalmente en el lector dentro de la relación lector/texto/escritor; el lector toma parte activa en la interpretación de los textos y presta atención no sólo a los referentes de los símbolos presentes sino a las imágenes, sentimientos, actitudes e ideas que

evocan. El texto es el proyecto que ayuda al lector a seleccionar y fusionar lo que suscita.

Rosenblatt (1978) “Un lector concreto, un texto concreto, en un tiempo y espacio concreto: si se modifica alguno de estos elementos, tiene lugar un circuito diferente, un acontecimiento diferente un poema diferente” (p.14).

Rosenblat (1978) sugiere que debemos pensar en una “obra de arte literaria como un suceso en el tiempo. Tiene lugar durante la aproximación, la compenetración entre el lector y el texto” (p.12).

En resumen, debemos reconocer las relaciones entre la estructura y el contenido del texto y las relaciones entre ellas tal como existen en la página impresa y como existen, ellas o sus efectos, en la mente del lector. Los escritores se esfuerzan por presentar a los lectores señales de lo que intentan comunicar de la manera que juzgan adecuada.

Estructuran estas señales de forma que representen del mejor modo posible lo que quieren comunicar. Por otro lado, los objetivos del lector tal vez difieran del propósito con el que fue escrito el texto y es él quien impone sus propias estructuras al texto. Es esencial que el lector domine esta técnica. No obstante, aceptar o ignorar la estructura del autor debe ser una elección activa realizada en unas condiciones específicas y con objetivos concretos.

Volviendo al problema de la evaluación, los hallazgos mencionados sugieren que si manipulamos diferentes aspectos de la estructura del texto y de la precisión de las señales en el texto, seremos capaces de examinar las

señales que utiliza el lector y las estructuras que causan problemas. Es posible alertar al lector sobre la existencia de dichos sistemas o estructuras. De esta forma, cualquier sistema de clasificación de textos propuesto debe clasificar dimensiones psicológicas significativas.

Existen grandes diferencias entre los individuos y los distintos tipos de textos, y la mayor parte de esta variación está aún por explicar. En consecuencia, la observación de la actuación del lector con diferentes tipos de textos debería proporcionar gran cantidad de información potencial para el diagnóstico, algo que en la actualidad no existe. Confiemos en que estemos recorriendo el camino adecuado.

Relación entre el conocimiento previo y el autor

El ambiente social, lingüístico y cultural en el que la persona crece influye en los resultados de los tests de múltiples maneras, algunas de las cuales han sido reveladas recientemente. Por ejemplo, niños y adultos pueden entender una pregunta de forma diferente.

El modo en que representan el problema determina su comprensión y su disponibilidad y habilidad para solucionarlo. Los estudios realizados en este campo se han orientado fundamentalmente hacia el examen de los efectos de las diferencias culturales.

La teoría del esquema (Adams & Collins, 1977; Anderson, 1977; Rumelhart & Ortony, 1977) ha destacado los múltiples efectos del conocimiento previo en la lectura y ha resaltado la necesidad de emplear material de lectura

culturalmente apropiado en cuanto al contenido lingüístico y al conocimiento previo. El emparejamiento cultural de los primeros materiales de lectura (y la evaluación adecuada) puede ayudar, pero antes o después tendrá lugar la evaluación en el «mundo real», en la lengua estándar.

La evaluación sería más equitativa si se emplearan textos en consonancia con la base lingüística del alumno, sin embargo, el nivel de la evaluación dejaría de ser significativo con respecto a las tareas del mundo real. Por otro lado, podrían incluirse textos en inglés americano estándar y dialectal para apreciar si la desigualdad lingüística es la causa de un problema de lectura.

Un alumno puede obtener resultados deficientes en un test de comprensión lectora debido al desfase entre su conocimiento de base y la naturaleza del texto. De hecho, un estudio de Hall, Reder y Colé (1975) apunta tal posibilidad señalando las diferencias en el recuerdo libre y provocado de niños negros a los que se les presentó un texto en inglés dialectal negro e inglés estándar. Este desfase puede ser de naturaleza cualitativa o cuantitativa.

Diferencias cuantitativas

Un desfase cuantitativo consiste en la falta de conocimiento relevante del mundo (por ejemplo cuando un niño de un medio rural lee un pasaje sobre el sistema de metro de la ciudad, o cuando un niño que no sabe nada sobre guerras lee un pasaje sobre la Guerra Civil). De hecho (Johnston y Pearson) demostraron que una pequeña medición del conocimiento base puede predecir

los resultados en la comprensión de un texto mejor que las puntuaciones de los test de lectura tipificados.

La fuente de la dificultad en dicho caso ha quedado clara con la descripción de comprensión lectora dada en la primera sección de este monográfico. En general, la persona no puede hacer las inferencias apropiadas cuando son necesarias y no puede relacionar fácilmente la información del texto con las estructuras de conocimiento. Tendrá que construir nuevos esquemas.

Chi (1977) ha mostrado que el conocimiento previo (en mayor medida que la edad) tiene un efecto considerable en la capacidad de la memoria inmediata. Un conocimiento previo amplio permite almacenar conjuntos enteros de datos en un único código, en lugar de almacenar cada elemento por separado, simplemente orientándolos hacia un esquema que ya se posee.

Esto puede tener implicaciones en la evaluación de la comprensión lectora. Por ejemplo, la falta de conocimiento de base puede afectar la actuación en ítems de elección múltiple en mayor medida que en preguntas abiertas ya que existe el problema de mantener el enunciado en la memoria inmediata mientras se leen las opciones. Tal vez, cuando se responden las preguntas sin disponer del texto como referencia, el problema sea más agudo que cuando se dispone del texto.

En realidad estas diferencias cuantitativas en el conocimiento de base podrían ser fácilmente evaluadas, en particular con la metodología presentada por Anderson y Freebody (1979; véase la sección sobre

metodología). Una vez conocidas, podríamos deducir las causas del fracaso individual en la comprensión lectora.

Estos déficits tal vez sean patentes en las preguntas de inferencias. Sin embargo, sin la información específica sobre el conocimiento previo, es imposible concluir si fracaso se debe a la falta de conocimiento previo o fracaso en la utilización de dicho conocimiento.

Se ha prestado considerable atención (Anderson & Freebody, 1979; Hall & Tirre, 1979; Raphael, Freebody Fritz, Myers & Tirre), a las diferencias de conocimiento de vocabulario y la razón por la que crean discrepancias en los tests tipificados de comprensión lectora.

Estos investigadores han hallado diferencias de vocabulario extremadamente importantes entre buenos y malos lectores de diferentes grupos étnicos. Si los niños tienen que dedicar la mayor parte de su capacidad cognitiva a identificar palabras desconocidas del test, poco podrán dedicar a construir un modelo de significado.

Es probable que la falta de familiaridad con las estructuras cree tantos problemas como la falta de familiaridad con el contenido. Si un lector está en contacto con textos narrativos únicamente, es lógico que encuentre difíciles otro tipo de textos. La familiaridad con las señales estructurales permite al lector encontrar información con mayor facilidad y saber cuándo se requieren inferencias y de qué tipo deben ser. Un niño que nunca haya leído un periódico tendrá mucha más dificultad para entender temas

periodísticos que el niño que haya mantenido un contacto considerable con ellos.

Sin embargo, quizá estas diferencias sean sólo la punta del iceberg. El conocimiento esquemático y las propias macroestructuras pueden ser similares en amplitud pero considerablemente diferentes en naturaleza.

Diferencias cualitativas

Asimismo es posible considerar la relación entre el texto y el conocimiento previo en función de un desfase cualitativo entre ambos. Esto puede plantear un problema más insidioso: el lector construye un modelo del significado del texto totalmente erróneo sin ser consciente de ello.

No es que no se vayan a hacer inferencias, se harán, pero equivocadas. El problema puede agravarse en sí mismo: una vez que el lector ha comenzado a construir un modelo incorrecto, elaborará inferencias, incorrectas en virtud del contenido del modelo que construye y el concepto alterado de «buena forma» de este modo engendrado.

Actualmente se están analizando varios contextos y ejemplos de este tipo de desfase. Por ejemplo, Hall (1977) ha mostrado que en el caso de los adultos, la clase social y la raza por lo general potentes predictores de los resultados en comprensión lectora influyen menos cuando el contenido guarda relación con su trabajo. No obstante, esto no elimina por completo el problema de las diferencias raciales. La literatura evolutiva también indica que los niños pueden realizar una tarea si es funcional, aunque parezcan

incapaces de hacerlo cuando no es funcional (Yendovitskaya, 1971).

Quizá tengamos que medir más activamente este tipo de desfase, en lugar de medir las inferencias versus eliminación de inferencias de los tests de comprensión lectora. Washington (1979) encontró que los estudiantes de minorías se diferenciaban básicamente de los estudiantes no pertenecientes a minorías en las preguntas implícitas.

Estos ítems requieren el empleo del conocimiento previo del lector en combinación con el texto. Si nuestro conocimiento sociocultural nos los permitiera, podríamos elaborar preguntas relacionadas con el conocimiento de base específico que indicaran la presencia o ausencia del conocimiento base necesario para contestar estas preguntas implícitas. Tal vez descubramos que dicha información sirve como contexto para interpretar los resultados obtenidos en otras secciones del test.

Las diferencias culturales en la naturaleza y comprensión del lenguaje no literal presentan otro problema, ya que la mayor parte de ellas dependen de convenciones sociales de interacción comunicativa y congruencia de la importancia atribuida para que tenga efecto (Ortony, 1979).

Pero el problema es mucho más complejo. Hall y sus colegas están elaborando una hipótesis que sugiere que no sólo el conocimiento previo difiere en los natos grupos culturales, sino que también las estrategias para su adquisición difieren de un grupo a otro. La teoría mantiene

que los padres de diferentes grupos sociales refuerzan diferentes estrategias encaminadas a conseguir información.

Se elaboran diferentes modelos de razonamiento predominante, por tanto, una respuesta diferente a un test de comprensión puede parecer correcta. Por ejemplo, el fenómeno «tema principal» tal vez se identifique más con la clase media de raza blanca que con la elaboración detallada». Estudios recientes han dado a entender que los niños negros del centro de la ciudad comprenden con relativa facilidad el material temporal, pero que tienen problemas para entender el material que exige «comparar y contrastar» (Hall, comunicación personal).

Las diferencias culturales del vocabulario podrían controlarse controlando el lenguaje del texto de los tests. Sin embargo, no aliviaría el problema más general de conocimiento previo. Algunos investigadores (Royer Cunningham, 1978; Tuinman, 1974; Washington, 1979) han sugerido que plantear preguntas específicas sobre el contenido resolverá muchos de los problemas culturales. Por desgracia, exigiría el empleo único de preguntas explícitas en el texto, pero incluso estas estarían afectadas por el conocimiento previo (Johnston & Pearson).

Asher (1978) comprobó que el interés de los niños en un texto (muy relacionado con el conocimiento previo) puede afectar considerablemente su lectura. Sin embargo, el material encontrado en la mayor parte de los tests de comprensión lectora pone de manifiesto que este hallazgo no ha sido en serio en la elaboración de los tests. En realidad con los tests colectivos es imposible abordar este

problema en toda su complejidad, excepto tal vez en la interrupción de los resultados

Las implicaciones de estos hallazgos en la evaluación de la comprensión lectora son los siguientes. Existen tres modos posibles de afrontar el efecto del conocimiento previo en la evaluación.

1. Seleccionando cuidadosamente los textos y las preguntas para eliminar las que contengan ¡sesgos!
2. Evaluar el lenguaje apropiado a Subcultura del lector y a la lengua estándar.
3. Evaluar distintos contenidos y estructuras de lenguaje, discriminando entre los problemas provocados por el conocimiento previo.

Como el lector tendrá que enfrentarse a una gran variedad de textos en el mundo, la evaluación de textos uniformes no sesgados respecto al conocimiento previo parece menos interesante que la evaluación global. Sin embargo, no deja de ser incluyan pasajes sesgados sin señalarlos como tal, como ocurre con las puntuaciones totales que hoy día utilizan.

En mi opinión, nos debería interesar analizar las diferencias en el conocimiento previo como fuente de problemas de comprensión lectora, en lugar de intentar evitarlos. Estamos desarrollando la tecnología para evaluar (véase Anderson & Freebody, 1979) que nos permitirán elaborar mediciones bastante precisas, en potencia de las desigualdades en el conocimiento previo. Concretamente este tipo de preguntas con frecuencia, aunque no han hecho uso pleno de la información para interpretar el resto

de la evaluación debido a que no se ha otorgado suficiente importancia a la información.

La Tarea

Es muy importante saber exactamente lo que pedimos al alumno que haga cuando decidimos la tarea de evaluación. ¿Qué factores, además de los que nos interesan medir, influirán en su actuación? La investigación indica que se pueden considerar varias tareas de evaluación en función de los siguientes factores:

1. Requisitos de producción;
2. Requisitos de memorización y recuerdo;
3. Requisitos de razonamiento;
4. Motivación;
5. Objetivo;
6. Interacción y ambiente social;
7. Expectativas y demandas percibidas de la tarea;
8. Destreza en la situación de evaluación.

Requisitos de producción

Los problemas de producción son dificultades en la expresión de información. Por ejemplo, un niño puede leer y no ser capaz de acceder a la información, de un modo organizado. Expresar ideas y organizar la información de la memoria son técnicas que no se enseñan normalmente como parte de la lectura, y dominarlas puede ser independiente de dominar la lectura.

Las preguntas de los tests se sitúan en ambos extremos de esta dimensión: las de libre recuerdo exigen mucho de la capacidad de producción oral o escrita de los alumnos y

los ítems de selección (verdadero, falso o elección múltiple) apenas requieren el empleo de técnicas de producción. Entre ambos extremos tendríamos las preguntas de respuesta corta y subrayado.

Estas diferencias podrían causar un problema de interpretación de los resultados de algunos tipos de pruebas. Por ejemplo, los niños para los que la escritura es una tarea penosa tendrán, sin duda, criterios diferentes Para juzgar lo que merece la pena escribir de aquellos para los que la escritura es sencilla. Se puede afirmar con bastante certeza que los problemas de producción están interrelacionados con el recuerdo también, ya que la expresión organizada bien puede actuar como señal para recordar más información.

Memoria y recuerdo

Las preguntas de selección recurren a la memoria de distinto modo que las preguntas abiertas y requieren una estrategia de búsqueda en la memoria diferente.

Las preguntas de elección múltiple recurren a la memoria inmediata para comparar alternativas si el individuo utiliza ciertas estrategias como la comparación pareada de las alternativas. Naturalmente, hay una gran diferencia entre las demandas hechas a la memoria cuando el texto está presente durante la emisión de respuestas, aunque esta diferencia varíe de unas preguntas a otras.

Brown y Campione (1980) resumen del siguiente modo el problema del recuerdo:

“En pocas palabras, tenemos pruebas suficientes para afirmar que: **a)** con frecuencia, los individuos

almacenan información que son incapaces de recuperar; **b)** la representación de ambientes apropiados para el recuerdo conduce al acceso a material previamente «olvidado», **c)** situaciones de examen diferentes provocan ambientes de recuerdo diferentes y, por tanto, las evaluaciones de la disponibilidad de conocimientos varían como una función del apoyo a la recuperación durante el examen; **d)** la compatibilidad entre codificación y recuerdo es de suma importancia como determinante de la habilidad para acceder a un material previamente almacenado (Bransford, 1979; Norman & Bobrow, 1975; Tulvig, 1978). Todos estos puntos conciernen a las condiciones óptimas para almacenar información en la memoria a la que tener acceso cuando se necesita; no es suficiente con almacenar la información porque a menos que pueda activarse cuando se necesita no es de gran utilidad” (p. 9).

Razonamiento

Es el tipo de tarea lo que determina el tipo de razonamiento. Las preguntas de elección múltiple requerirán más o menos razonamiento según: a) la estrategia que adopte el lector para responder; b) la plausibilidad de los distractores. Las preguntas abiertas requieren razonar cual es la posibilidad que el examinador quiere de toda la gama de opciones generadas posibles.

El razonamiento también depende de la destreza del individuo en la situación de evaluación, esa parte de la tarea en la que debe descifrar las claves de las respuestas (información en el enunciado de preguntas anteriores, distractores equivalentes que deben desecharse por

incorrectos). De hecho, las estrategias que los estudiantes adoptan para responder preguntas de elección múltiple son determinantes importantes de las demandas cognitivas de la tarea. Asimismo, el razonamiento tendrá mayor importancia en un texto falto de coherencia.

Motivación

El trabajo de Asher (1978) indica que el interés de los niños en el contenido del texto puede servir de motivación y la motivación pura influye considerablemente en los resultados que algunos niños obtienen en los tests, según han mostrado Lahey, McNees y Brown (1973). En la motivación puede influir la presión del grupo de compañeros (Labou, 1972) y el ambiente cultural de los niños (Clay, 1976).

No todos los aspectos del texto motivan del mismo modo a un lector. Stein y Glenn (1978) comprobaron que a los alumnos de primer curso les interesaban más las consecuencias de las acciones y a los alumnos de quinto grado las metas de los personajes, por tanto hay diferencias en lo que consideran la idea central del texto.

Nicholls y otros (Nicholls, 1979; Weiner, 1972) han señalado muchos de los efectos desmotivadores de la «incapacidad aprendida», y al parecer, es cierto que este componente del comportamiento influye en los resultados de los tests, en especial en la medida en que el niño aplique estrategias sistemáticas y persista con tareas difíciles. Keogh y Margolis (1976) también han señalado que los niños con problemas de aprendizaje son propensos a la dependencia de campo y a la impulsividad.

La impulsividad es un problema especialmente debilitador cuando hay que responder preguntas de elección múltiple. Tampoco debe ignorarse la ansiedad. Ahora bien, para reducir eficazmente la ansiedad provocada por la situación de examen hay que tratar las deficiencias en la lectura y estudiar los hábitos que interfieren en la actuación en los tests (Spielberger, Antón & Bedell, 1976).

Objetivo

El objetivo que induce a la persona a leer un texto tiende a afectar el tipo de información que extrae de él (McConkie, Rayner & Wilson, 1973). La selección de estrategias lectoras debe basarse en el objetivo del lector y hasta cierto punto son controlables. Incluso pueden manipularse implícitamente mediante tipos de preguntas planteadas en pasajes sucesivos o dentro del texto (Reynolds & Anderson, 1980).

Normalmente, aquellos niños que conocen las estrategias de lectura más productivas para contestar preguntas de elección múltiple cuentan con una ventaja considerable en los tests de comprensión lectora. Sin embargo, los niños que emplean esas estrategias en otros contextos pueden estar en desventaja, puesto que los tests de elección múltiple a menudo consideran detalles irrelevantes para otros objetivos.

El ambiente social y la interacción

Steffenson y Guthrie (1980) indican que las respuestas obtenidas en una entrevista de evaluación formal son

diferentes cualitativamente de aquellas obtenidas en una situación más significativa. Harste y Burk hallaron que cuando los alumnos leían un pasaje de un libro y después lo recordaban libremente los protocolos de recuperación eran bastante débiles.

Sin embargo, cuando los niños contaban lo que recordaban a un amigo que no había leído el pasaje, el recuerdo era bastante completo. Aparentemente los niños son conscientes de la diferencia entre un intercambio lingüístico socialmente productivo y uno artificial.

Spiro (1975) comprobó que en los experimentos de laboratorio sobre la memoria, los sujetos tendían a diferenciar los materiales estímulo que debían recordar de otro tipo de información. Es decir, los sujetos saben que la información no tiene ninguna utilidad fuera del experimento y se concentran en el recuerdo oral preciso en lugar de procesar la información normalmente. Por eso reducen drásticamente la integración esquemática. Es probable que en las situaciones de evaluación ocurra lo mismo.

Expectativas y percepción de las demandas de la tarea

Parte de la tarea del lector es determinar el objetivo del examinador: qué es lo que quiere saber o escuchar exactamente. En consecuencia, los lectores probablemente respondan a la misma instrucción de diferentes modos. Los roles que los sujetos perciben que deben adoptar en la estructura de la tarea influyen considerablemente en los efectos de las distintas variables.

Por tanto, se deben dar instrucciones muy claras y precisas, e incluso así se corre el riesgo de una mala interpretación. Otto, Barrett y Koenke (1969) estudiaron la actuación de los niños en la identificación de la idea principal de un pasaje de cuatro frases, dándoles la siguiente instrucción «Haz una frase con tus palabras que exprese lo que dicen estas cuatro frases». Sólo el 29 % de los alumnos de segundo grado realizaron la tarea correctamente. Sin embargo, Danner (1976) comprobó que la instrucción «qué única cosa te dicen las cuatro frases de este párrafo» capacitó a todos los alumnos de segundo grado a expresar al menos el 66 % de las ideas principales.

Danner empleó también actividades orientativas para ayudar a clarificar la tarea. En estos dos ejemplos, los experimentadores perseguían una tarea similar, pero los niños percibieron diferentes tareas, y con razón. En un caso se pide la selección de la idea mientras que en el otro se pide la construcción de la idea.

Fredericksen (1975) puso en práctica un procedimiento reiterativo de lectura y recuerdo. Los sujetos esperaban que se les pidiera recordar la información del texto o aplicarla a un problema. El hecho de que los sujetos supieran que tenían que aplicar la información aumentó la cantidad de inferencias e integración manifestada en el recuerdo.

El control del examinador sobre la percepción del sujeto de las demandas de la tarea es escaso si se compara con la fuerza de las expectativas del sujeto basadas en sus experiencias previas de evaluaciones. Un modo de controlar este problema es realizando previamente

prácticas de tests para establecer las demandas. Reynolds y Anderson (1980) han indicado que cuando los lectores tienen que responder repetidamente preguntas de un tipo concreto (por ejemplo, término técnico contra nombre propio) dedican más tiempo y concentración a los segmentos relevantes del texto y, en consecuencia, obtienen mejores resultados en esas preguntas.

De todos modos la tarea no debe ser ambigua, porque el examinador será incapaz de determinar cuáles son las estrategias que emplean diferentes lectores para alcanzar diferentes objetivos, ni en qué contexto interpretar los resultados del test.

2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Capacidad

Conjunto de recursos y aptitudes que tiene un individuo para desempeñar una determinada tarea.

Comprensión

Facultad, capacidad o inteligencia para entender y conocer las cosas

Comprensión Lectora

Es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo.

Conocimiento Previo

Se entiende por conocimientos previos la información que sobre una realidad tiene una persona almacenada en la memoria.

Conseja

Cuento o fábula de aire antiguo

Dramáticas

Relativo al drama.

Didactismo

Conjunto de condiciones apropiadas para la enseñanza

Evocación

Recuerdo, memoria que se tiene de algo

Género

Atributos correspondientes, características personales y expectativas asociadas al sexo biológico de un individuo en una cultura determinada.

Ignoto

No conocido o no descubierto

Inferencia

La inferencia puede ser la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están expresadas de forma explícita, bien sea en escritos o en cualquier forma de comunicación.

Interpretación

De manera general se puede decir que es el resultado de la acción de "interpretar". Interpretar es el hecho de que un contenido material, ya dado e independiente del intérprete, es "comprendido" y "expresado" o "traducido" a una nueva forma de expresión, considerando que la interpretación "debe" ser fiel de alguna manera al contenido original del objeto interpretado.

Jitanjáforas

Las jitanjáforas consisten en la combinación de palabras inventadas con otras que sí existen en un texto poético. Generalmente se crean a partir de la musicalidad, la sonoridad de los fonemas. No son exclusivamente para niños, pero suelen gustar a los más pequeños justamente por su aspecto musical y lúdico. Es un decir a media lengua, entre el balbuceo y la palabra dotada de significado. Es un decir por el simple placer de oír los sonidos. Ideales para leer con niños pequeños y para inventarlas con ellos, a partir de una o dos sílabas, buscando el ritmo de la repetición

Lectura

Compleja actividad perceptiva e intelectual que consiste en el reconocimiento de elementos gráficos significativos que se relaciona a los conceptos, ideas y valores que lo contienen.

Nanas

Las nanas son canciones que se cantan en voz baja o susurrando, y sirven para ayudar a calmar y hacer dormir a los niños. La mayoría de ellas se refieren al Niño Jesús y tienen un origen católico. Tienen sus orígenes en el cancionero español popular y fueron transmitiéndose oralmente de generación a generación.

Narrativo

Es un género literario que engloba la novela y todo tipo de relatos. Estos escritos, generalmente en prosa, recogen una serie de hechos, explicados por un narrador, que suceden a uno o más personajes que son los que realizan las acciones.

Percepción

Conjunto de procesos y actividades relacionados con la estimulación que alcanza a los sentidos, mediante los cuales obtenemos información respecto a nuestro hábitat, las acciones que efectuemos en él y nuestros propios estados internos.

Retención

Conservación de información en la memoria.

Síntesis

Se refiere a la "composición de un cuerpo o de un conjunto a partir de sus elementos separados en un previo proceso de análisis".

Soliloquios

Discurso o reflexión en voz alta y sin interlocutor

Poéticas

Ciencia que se ocupa del lenguaje poético y, en general, literario

Talento

Capacidad intelectual o habilidad que tiene una persona para aprender las cosas con facilidad o para desarrollar con mucha habilidad una actividad

Valores sociales

Los valores sociales son aquellos que permiten establecer si una acción está bien obrada o no. Se clasifican, según Frondizi, en cuatro grupos: Objetivos y subjetivos, valores inferiores, donde está el aspecto económico y sentimental, los valores intermedios que maneja el campo intelectual y estético y por último, los valores superiores. Dentro de este, encontramos a los valores morales y espirituales, que abarcan a su vez, a la ética, que establece las reglas sociales para generar una armonía en la convivencia de una comunidad.

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN, ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1 Tratamiento Estadístico e Interpretación de los Datos: Tablas y Gráficos Estadísticos

Los resultados obtenidos fueron analizados en el *nivel descriptivo*, según los objetivos y las hipótesis formuladas.

a) Variable I: Literatura Infantil

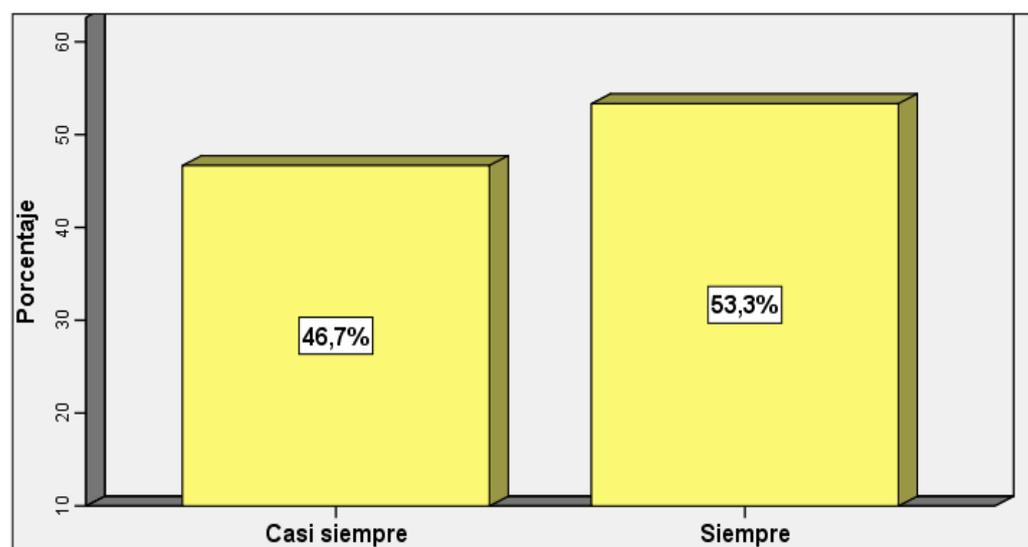
A continuación identificaremos las dimensiones de los niveles de literatura infantil (Acceso al Imaginario Colectivo, el Aprendizaje de los modelos Narrativos y Teóricos La Socialización Cultural), aplicadas por el personal docente de la I.E.E. Isabel la Católica del Distrito de La Victoria, se ha establecido cinco niveles para describir las dimensiones investigadas, utilizando la Escala de Lickert: **Nunca, Muy pocas veces, Algunas veces, Casi siempre, Siempre**. Si consideramos el sistema de calificación de la encuesta, el puntaje de la escala de valores son las siguientes:

Escalas de Valores	
Nunca,	01
Muy pocas veces,	02
Algunas veces,	03
Casi siempre,	04
Siempre.	05

Tabla N ° 01
Nivel de Literatura Infantil en la I.E.E. Isabel la Católica del Distrito de La Victoria

Escala de Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi siempre	7	46,7	46,7	46,7
Siempre	8	53,3	53,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N ° 01
Nivel de Literatura Infantil en la I.E.E. Isabel la Católica del Distrito de La Victoria



Interpretación:

La Tabla N° 01 y el Gráfico N° 01, muestra que el 53.3% de los encuestados opinan que la Literatura Infantil tiene un nivel de **Siempre**, por lo que se evidencia la capacidad de los docentes en aplicar la lectura infantil en los alumnos del 2do grado de primaria y seguido del 46,7% opinan que se encuentra en el nivel de **Casi siempre**, totalizando el 100% de la muestra. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 4,5333, vista en la tabla de categorización corresponde al nivel **Siempre**

b) Variable II: Comprensión Lectora

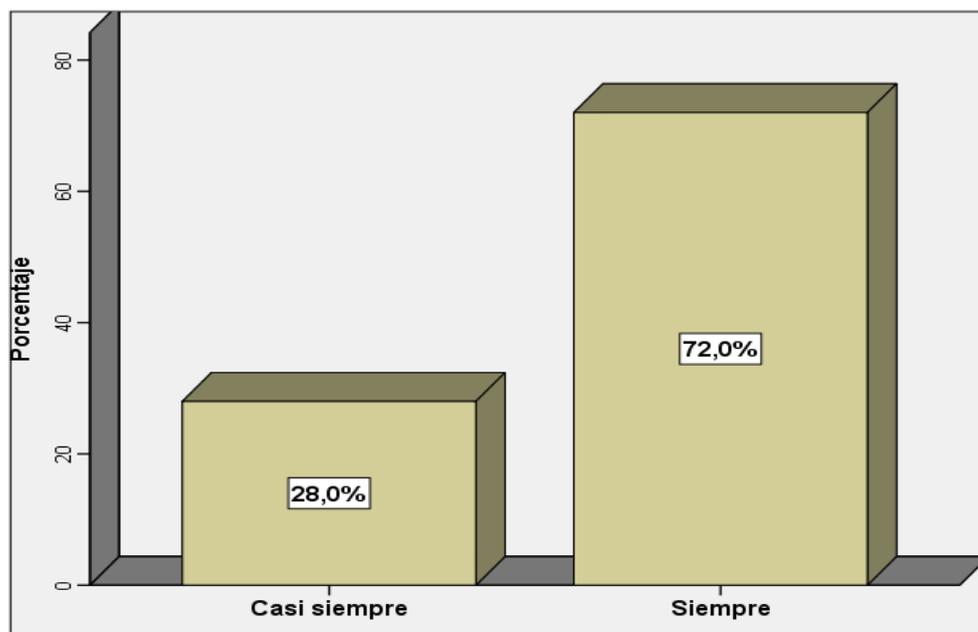
A continuación identificaremos las dimensiones de los niveles de comprensión lectora (Comprensión del Lenguaje de los textos, Procesos de Inferencias y Resolución de Problemas), aplicadas a los alumnos del 2do grado de la I.E.E. Isabel la Católica del Distrito de La Victoria, se ha establecido cinco niveles para describir las dimensiones investigados, utilizando la Escala de Lickert: **Nunca, Muy pocas veces, Algunas veces, Casi siempre, Siempre**. Si consideramos el sistema de calificación de la encuesta, el puntaje de la escala de valores son las siguientes:

Escala de Valores	
Nunca,	01
Muy pocas veces,	02
Algunas veces,	03
Casi siempre,	04
Siempre.	05

Tabla N ° 02
Nivel de Comprensión Lectora en la I.E.E. Isabel
la Católica del Distrito de La Victoria

Escala de Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi siempre	7	28,0	28,0	28,0
Siempre	18	72,0	72,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Gráfico N ° 02
Nivel de Comprensión Lectora en la I.E.E. Isabel
la Católica del Distrito de La Victoria



Interpretación:

La Tabla N° 02 y el Gráfico N° 02, muestra que el 72.0% de los encuestados opinan que la Comprensión Lectora tiene un nivel de **Siempre**, por lo que se evidencia la capacidad de comprensión lectora de los alumnos del 2do grado de primaria y seguido del 28,0% opinan que se encuentra en el nivel de **Casi siempre**, totalizando el 100% de la muestra. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos

correspondientes, en donde la media es 4,7200, vista en la tabla de categorización corresponde al nivel ***Siempre***

3.2 Contratación de Hipótesis

Los resultados obtenidos fueron analizados en el ***nivel inferencial***, según los objetivos y las hipótesis formuladas.

Con la estadística inferencial se ha desarrollado inferencias a partir de la muestra del universo de la población para la **prueba de hipótesis** y determinar la asociación entre las variables de estudios aplicando pruebas “test” estadísticas, para **contraste de las hipótesis** enunciadas desde el punto de vista estadístico, que cuantifican, hasta qué punto la variabilidad de la muestra puede determinar la decisión estadística.

Las pruebas no paramétricas se aplican a variables cualitativas de datos medidos principalmente a nivel ordinal o nominal. El análisis adecuado es **Chi cuadrado (X²)**, una medida de la relación entre dos variables, y la aplicación de las tablas de contingencia, que exploran la relación entre dos variables cualitativas al estudiar las diferencias entre las frecuencias esperadas teóricamente.

3.2.1 Hipótesis General

“La literatura infantil se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013”

a) Planteamiento de las Hipótesis estadísticas:

H₀ = Hipótesis nula: La literatura infantil no se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013.

H_a = Hipótesis alterna: La literatura infantil se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013.

b) Nivel de significación = 5%

c) Prueba Estadística a usar: Chi-cuadrado.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^I \sum_{j=1}^J \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Dónde:

I: Representa el número de filas

J: Representa el número de columnas

i: Representa la posición de fila

j: Representa la posición de la columna

O_{ij}: frecuencia observada en cada celda.

E_{ij}: frecuencia esperada.

d) Criterio de decisión:

Si P-value < 0,05 se rechaza la H₀.

Si P-value >= 0,05 se acepta la H_a.

e) Desarrollo de la prueba:

Resumen del procesamiento de los casos

		Casos			al
					Porcentaje
Recuento					100,0%
		Comprensión Lectora		Total	
		Casi siempre	Siempre		
Literatura Infantil	Casi siempre	7	0	7	
	Siempre	0	8	8	
Total		7	8	15	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,000 ^a	1	,000		
Corrección por continuidad ^b	11,251	1	,001		
Razón de verosimilitudes	20,728	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	14,000	1	,000		
N de casos válidos	15				

a. 4 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,27.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

f) Conclusión:

De acuerdo al resultado obtenido con el SPSS la prueba Chi – cuadrado, el P-value es menor a (< 0.05) se rechaza la H_0 y se acepta la H_a ; por lo tanto, existe información estadística suficiente para afirmar que existe relación significativa entre la literatura

infantil y la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E. Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013, a un nivel de significación de $p < 0,001$.

3.2.2 Hipótesis Específicas

1) Hipótesis específicas 1:

El acceso al imaginario colectivo se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013.

a) Planteamiento de las Hipótesis estadísticas:

H₀ = Hipótesis nula: El acceso al imaginario colectivo no se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013.

H_a = Hipótesis alterna: El acceso al imaginario colectivo se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013.

b) Nivel de significación = 5%

c) Prueba Estadística a usar: Chi-cuadrado.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^I \sum_{j=1}^J \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Dónde:

I: Representa el número de filas

J: Representa el número de columnas

i: Representa la posición de fila

j: Representa la posición de la columna

Oij: frecuencia observada en cada celda.

Eij: frecuencia esperada.

d) Criterio de decisión:Si P-value < 0,05 se rechaza la H_0 .Si P-value \geq 0,05 se acepta la H_a .**e) Desarrollo de la prueba:****Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Acceso al imaginario colectivo * Comprensión Lectora	15	60,0%	10	40,0%	25	100,0%

Tabla de contingencia Acceso al imaginario colectivo * Comprensión Lectora

Recuento

		Comprensión Lectora		Total
		Casi siempre	Siempre	
Acceso al imaginario colectivo	Casi siempre	5	2	7
	Siempre	2	6	8
Total		7	8	15

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,233 ^a	1	,042		
Corrección por continuidad ^b	1,637	1	,201		
Razón de verosimilitudes	3,355	1	,067		
Estadístico exacto de Fisher				,132	,100
Asociación lineal por lineal	3,018	1	,082		
N de casos válidos	15				

a. 4 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,27.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

f) Conclusión:

De acuerdo al resultado obtenido con el SPSS la prueba Chi – cuadrado, el P-value es menor a (< 0.05) se rechaza la H_0 , y se acepta la H_a ; por lo tanto, existe información estadística suficiente para afirmar que existe relación significativa entre el acceso al imaginario colectivo y la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E. Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013, a un nivel de significación de $p < 0,001$.

2) Hipótesis específicas 2:

El aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013.

a) Planteamiento de las Hipótesis estadísticas:

H_0 = Hipótesis nula: El aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos no se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013.

H_a = Hipótesis alterna: El aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013.

b) Nivel de significación = 5%

c) Prueba Estadística a usar: Chi-cuadrado.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^I \sum_{j=1}^J \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Dónde:

I: Representa el número de filas

J: Representa el número de columnas

i: Representa la posición de fila

j: Representa la posición de la columna

O_{ij}: frecuencia observada en cada celda.

E_{ij}: frecuencia esperada.

d) Criterio de decisión:

Si P-value < 0,05 se rechaza la H₀.

Si P-value >= 0,05 se acepta la H_a.

e) Desarrollo de la prueba:

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos * Comprensión Lectora	15	60,0%	10	40,0%	25	100,0%

**Tabla de contingencia Aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos ^a
Comprensión Lectora**

Recuento

		Comprensión Lectora		Total
		Casi siempre	Siempre	
Aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos	Casi siempre	7	4	11
	Siempre	0	4	4
Total		7	8	15

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,773 ^a	1	,029		
Corrección por continuidad ^b	2,558	1	,110		
Razón de verosimilitudes	6,307	1	,012		
Estadístico exacto de Fisher				,077	,051
Asociación lineal por lineal	4,455	1	,035		
N de casos válidos	15				

a. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,87.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

f) Conclusión:

De acuerdo al resultado obtenido con el SPSS la prueba Chi – cuadrado, el P-value es menor a (< 0.05) se rechaza la H_0 , y se acepta la H_a ; por lo tanto, existe información estadística suficiente para afirmar que existe relación significativa entre el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos y la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E. Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013, a un nivel de significación de $p < 0,001$.

3) Hipótesis específicas 3:

La socialización cultural se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013.

a) Planteamiento de las Hipótesis estadísticas:

H₀ = Hipótesis nula: La socialización cultural no se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013.

H_a = Hipótesis alterna: La socialización cultural se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013.

b) Nivel de significación = 5%

c) Prueba Estadística a usar: Chi-cuadrado.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^I \sum_{j=1}^J \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Dónde:

I: Representa el número de filas

J: Representa el número de columnas

i: Representa la posición de fila

j: Representa la posición de la columna

O_{ij}: frecuencia observada en cada celda.

E_{ij}: frecuencia esperada.

d) Criterio de decisión:

Si P-value < 0,05 se rechaza la H₀.

Si P-value >= 0,05 se acepta la H_a.

e) Desarrollo de la prueba:

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Socialización cultural * Comprensión Lectora	15	60,0%	10	40,0%	25	100,0%

Tabla de contingencia Socialización cultural * Comprensión Lectora

Recuento

		Comprensión Lectora		Total
		Casi siempre	Siempre	
Socialización cultural	4,00	6	0	6
	5,00	1	8	9
Total		7	8	15

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,429 ^a	1	,001		
Corrección por continuidad ^b	8,136	1	,004		
Razón de verosimilitudes	14,449	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,001	,001
Asociación lineal por lineal	10,667	1	,001		
N de casos válidos	15				

a. 4 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,80.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

f) Conclusión:

De acuerdo al resultado obtenido con el SPSS la prueba Chi – cuadrado, el P-value es menor a (< 0.05) se rechaza la H₀, y se acepta la H_a; por lo tanto, existe información estadística suficiente para afirmar que existe relación significativa entre la socialización cultural y la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E. Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013, a un nivel de significación de p <0,001.

CONCLUSIONES

1. De acuerdo a los resultados estadísticos descriptivos e inferenciales obtenidos, se ha logrado contrastar las hipótesis planteadas demostrando que existe una relación significativa entre las variables, literatura infantil y la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E. Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013
2. Sobre el acceso al imaginario colectivo y su relación significativa con la comprensión lectora. Se ha podido determinar que existe relación significativa entre el acceso al imaginario colectivo y la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E. Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013
3. Sobre el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos y su relación significativa con la comprensión lectora. Se ha podido considerar que existe relación significativa entre el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos y la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E. Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013
4. La investigación también determino que existe una relación significativa entre la socialización cultural y la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E. Isabel la Católica del Distrito de La Victoria. Lima. 2013

RECOMENDACIONES

1. El director de la IEE Isabel la Católica debe de programar seminarios, talleres, conferencias entre otros con personal especializado en literatura infantil con el propósito de proporcionar al docente las técnicas y herramientas necesarias con la finalidad de que el niño progresivamente logre asociar correctamente los estímulos textuales a aquellas respuestas fónicas que se consideran correctas entendiendo el material lo más eficazmente posible en la menor cantidad de tiempo.
2. El director de la IEE Isabel la Católica debe de programar capacitaciones a sus docentes con personal especializado en todo aquello en que se fundamenta los símbolos, mitos e imágenes los cuales proporcionan a los niños conocimientos y destrezas que le permitirán desenvolverse independientemente y eficientemente en el manejo del material simbólico a fin de elaborar un significado en su interacción con el texto.
3. El director de la IEE Isabel la Católica debe de instruir con personal especializado al personal de docentes del nivel primario concerniente al lenguaje y a las formas literarias básicas en las cuales se desarrollan las competencias interpretativas de los niños que le permitirá producir y entender los textos y consecuentemente formar lectores competentes.
4. El director de la IEE Isabel la Católica debe de programar charlas, talleres con personal especializado para actualizar a su personal de docentes con métodos y estrategias para la elección de textos con una adecuada carga didáctica (métodos y técnicas de enseñanza), con el propósito de crear en la memoria de los niños una representación estructurada donde sus ideas se relacionan entre sí.

FUENTES DE INFORMACIÓN

1. Ávila, R. (1997). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Lima, Perú Editorial Estudios y Ediciones R.A.
2. Colomer, T (1999). *Introducción a la Literatura Infantil*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A. Valle Hermoso 34 28015 Madrid.
3. Espinosa. (1998). *Lectura y Escritura: teorías y promoción: 60 actividades*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
4. Golder, C. & Gaonacih, D. (2001). *Leer y Comprender: psicología de la lectura*. México: Editorial Siglo XXI.
5. Hernández, R., Fernández, C., Batista M. L. (2010). *Metodología de la investigación*. (5^a ed.). México: Mc Graw- Hill/interamericana editores, S.A. DE C.V.
6. Johnston, P (1989). *La Evaluación de la Comprensión Lectora*. Madrid, España: Visor Distribuciones 1989 Madrid.
7. Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa E., Villagómez A. Paitán, (2011). *Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis*. (2^a ed.).Lima, Perú: Editorial e imprenta de la UNMSM.
8. Mejía E. (2012) *Metodología de la investigación*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.

9. Sánchez, D (2009). *Literatura Infantil Magia y Realidad*. (3^a ed.).

Lima, Perú: Instituto del Libro y la Lectura del Perú.

10. Solé, I. (2001). *Comprensión Lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Madrid, España: Laboratorio Educativo.

Anexos

a. Matriz de consistencia

TÍTULO: “Literatura Infantil y el Nivel de Comprensión Lectora en el 2do grado de primaria en la I.E.E Isabel La Católica del distrito de la Victoria. Lima. 2013”

Tipo: Correlacional Diseño: No Experimental-Transeccional-Correlacional

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
Problema principal	Objetivos general	Hipótesis principal	Variables	
¿Se relaciona la literatura infantil con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel La Católica del distrito de la Victoria. Lima 2013?	Determinar si la literatura infantil se relaciona con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel La Católica del distrito de la Victoria. Lima 2013	La literatura infantil se relaciona significativamente con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel La Católica del distrito de la Victoria. Lima 2013	V. Independiente Literatura Infantil. Dimensiones: Acceso al imaginario Colectivo. Aprendizaje de los Modelos Narrativo y Poéticos.	1. Tipo de investigación Correlacional 2. Diseño No experimental transeccional correlacionales-causal. 3. Población La población objeto de estudio estará conformada por 40 personas (25 alumnos y 15 docentes) del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel La Católica del Distrito de la Victoria. Muestra La muestra será una muestra no probabilística por conveniencia de 25 alumnos y 15 docentes todos pertenecientes al nivel primario y los estudiantes del 2do grado de la I.E.E Isabel La Católica del Distrito de la Victoria. 4. Técnicas: • Encuesta 5. Instrumentos: • Cuestionario.
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Secundarias		
¿De qué manera el acceso al imaginario colectivo se relaciona con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel La Católica del distrito de la Victoria. Lima 2013?	Especificar si el acceso al imaginario colectivo se relaciona con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel La Católica del distrito de la Victoria. Lima 2013.	El acceso al imaginario colectivo se relaciona significativamente con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel La Católica del distrito de la Victoria. Lima 2013.	V. Dependiente Comprensión Lectora. Dimensiones: Comprensión del Lenguaje de los Textos. Procesos de Inferencias. Resolución de Problemas.	
¿Cómo el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos se relacionan con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel La Católica del distrito de la Victoria. Lima 2013?	Establecer si el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos se relacionan con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel La Católica del distrito de la Victoria. Lima 2013.	El aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos se relacionan significativamente con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel La Católica del distrito de la Victoria. Lima 2013.		
¿En qué medida la socialización cultural se relaciona con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel La Católica del distrito de la Victoria. Lima 2013?	Determinar si la socialización cultural se relaciona con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel La Católica del distrito de la Victoria. Lima 2013.	La socialización cultural se relaciona significativamente con el nivel de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria de la I.E.E Isabel La Católica del distrito de la Victoria. Lima 2013.		

b. Instrumento de recolección de Datos



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN,
EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL
DE EDUCACIÓN

ENCUESTA AL PERSONAL DE DOCENTES PARA EVALUAR LOS CONOCIMIENTOS ESPECIALIZADOS SOBRE LA LITERATURA INFANTIL EN LA I.E.E. ISABEL LA CATÓLICA DEL DISTRITO DE LA VICTORIA. LIMA .2013.

Instrucciones:

Estimado participante, a continuación te presento un cuestionario sobre “Literatura Infantil y el Nivel de Comprensión Lectora en el 2do grado de primaria en la I.E.E Isabel La Católica del distrito de la Victoria. Lima. 2013”, tu respuesta es sumamente relevante; por ello debes leerlo en forma detallada y, luego, marcar una de las cinco alternativas:

Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
01	02	03	04	

Nº	Dimensiones	Nunca (1)	Muy pocas veces (2)	Algunas veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
	Acceso al Imaginario Colectivo					
1	Las imágenes utilizadas en la literatura infantil son esquemas para entender el mundo y las relaciones con las demás personas.					
2	Los niños tienen acceso a cuentos populares (imágenes, símbolos) y con este goce pueden comprender la experiencia cultural, incorporando					

	formas nuevas a su dialogo con el contexto.					
Nº	Dimensiones	Nunca (1)	Muy pocas veces (2)	Algunas veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
3	Considera Ud. que la literatura infantil recrea las historias, mitos entre otros y con ello se construye nuevos significados que a su vez se configuran dentro de los colectivo , lo que genera una ganancia que beneficia a todos.					
	El Aprendizaje de los Modelos Narrativo y Teóricos					
4	Considera Ud. que la educación literaria de los niños y niñas debe ser muy variada, tanto si pensamos en las actividades, narraciones, adivinanzas, entre otros que compartimos con ellos.					
5	En un entorno literariamente estimulante los niños progresan mucho más rápidamente en el dominio de las diferentes posibilidades de estructurar una narración o el ritmo de unos versos.					
6	Considera Ud. que los modelos narrativos y teóricas adoptadas responden así a lo que la sociedad cree que es comprensible y adecuado para los intereses de los niños en los distintos momentos de su desarrollo personal y literario					
	La Socialización Cultural					
7	La literatura infantil habla y reflexiona sobre los humanos es decir, porque nos permite ver con los ojos de los demás y desde perspectivas distintas cómo pueden sentirse las personas, la forma en que valoran los sucesos, los recursos con los que se enfrentan a sus problemas.					
8	Ud. considera que para educar socialmente se debe de enseñar a					

	los niños una literatura infantil orientada a enseñar la manera de ser imaginativos, solidarios o cívicos.					
9	En la literatura infantil cuando prima la función didáctica (enseñar a comportarse, ser obedientes o educados), es que los libros se alejan de la verdadera acción educativa de la literatura, ya que es muy difícil que ésta pueda ejercer su influencia desde unas premisas tan superficiales y explícitas para el lector.					



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN,
EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**

**ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL
DE EDUCACIÓN**

**ENCUESTA AL PERSONAL DE ALUMNOS DEL 2DO AÑO DE PRIMARIA
PARA EVALUAR EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LA I.E.E.
ISABEL LA CATÓLICA DEL DISTRITO DE LA VICTORIA. LIMA .2013.**

Instrucciones:

Estimado participante, a continuación te presento un cuestionario sobre “Literatura Infantil y el Nivel de Comprensión Lectora en el 2do grado de primaria en la I.E.E Isabel La Católica del distrito de la Victoria. Lima. 2013”, tu respuesta es sumamente relevante; por ello debes leerlo en forma detallada y, luego, marcar una de las cinco alternativas:

Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
01	02	03	04	

Nº	Dimensiones	Nunca (1)	Muy pocas veces (2)	Algunas veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
	Comprensión del Lenguaje de los Textos					
1	Cuando lees un texto no puedes evitar interpretar y cambiar lo que lees de acuerdo con tus conocimientos previos sobre el tema.					
2	Busca encontrar significado en lo que lee, utilizando tus conocimientos buscando relacionarlos con la información nueva que aporta el texto.					

Nº	Dimensiones	Nunca (1)	Muy pocas veces (2)	Algunas veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
3	Cuando lees un texto existe una estrecha relación entre los conocimientos presentados en el texto y los conocimientos que posees el cual utilizas para guiar tu lectura y construir una adecuada representación de lo lees.					
	Proceso de Inferencias					
4	Cuando en una lectura encuentras palabras desconocidas o que tengan diferentes significados tratas de entender el significado de la palabra relacionándolo con los componentes de la oración a fin de darle la coherencia del caso.					
5	Cuando lees un texto tratas de encontrar relaciones entre sí en sus proposiciones con la finalidad de seguir el hilo conductor de su lectura.					
6	Cuando lees un texto tratas de darle sentido a las diferentes palabras de la lectura, unes frases y completas las partes de la información ausente.					
	La Resolución de Problemas					
7	Cuando realizas tus lecturas realizas actividades mentales que consisten en realizar las conexiones de tus ideas los cuales te permiten solucionar problemas.					
8	En una lectura consideras necesario el uso de señales textuales, contar con una adecuada información en tu mente (conocimiento previo), para comprender e identificar el tipo y estructura del escrito a fin de ser más fácil su comprensión y análisis.					
9	Cuando lees y sientes que tienes dificultades de comprensión tratas de tomar una acción para procesar nuevamente la información y así localizar una interpretación razonable de la lectura.					