

DIDÁCTICA DE LA **literatura infantil**

José Soto Vázquez
Raúl Cremades García
Angélica García Manso





ÍNDICE

	Introducción	3
Tema 1	Conceptos de Literatura, Literatura Infantil y Didáctica de la Literatura	5
Tema 2	Evolución de los estudios sobre la Literatura Infantil y la Didáctica de la Literatura	23
Tema 3	La lectura de textos multimodales en Literatura Infantil y Juvenil	40
Tema 4	Evolución histórica de la Literatura Infantil y juvenil universal	56
Tema 5	Géneros literarios: la narrativa	92
Tema 6	Géneros literarios: la poesía	106
Tema 7	Géneros literarios: el teatro infantil	122
Tema 8	La biblioteca escolar	133
	Anexos	156
Anexo 1	Elaboración de guías de lectura para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística	157
Anexo 2	El comentario didáctico de textos de LIJ	219
Anexo 3	Creación y narración de historias infantiles a través del <i>kamishibai</i>	252

INTRODUCCIÓN¹

Los actuales estudios de Magisterio, adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior, comenzaron a implantarse en la Universidad de Extremadura en el año 2010. Esta nueva dimensión permitía el paso de la antigua Diplomatura de tres años a un Grado de cuatro años de duración, que en nuestra universidad organizaba las asignaturas en una carga lectiva de 6 créditos ECTS. En concreto, la asignatura *Didáctica de la Literatura y la Literatura Infantil (Teaching children's literature and literature)* para la que está pensada este manual se imparte en el sexto semestre de la titulación (códigos 501629 y 501678), tras una formación del alumnado en Didáctica de la Lengua en el segundo año y una asignatura de literatura Española, de carácter más general, en el quinto semestre.

Con esta publicación pretendemos que el alumnado del Grado en Educación Primaria tenga una formación sobre la Literatura Infantil y Juvenil, especialmente en lengua española, y su didáctica, de ahí que su organización vaya desde lo más general (la delimitación de la Literatura Infantil y Juvenil, así como los enfoques didácticos más empleados en la escuela española) hacia lo particular, con la siguiente división:

Tema 1. Conceptos de Literatura, Literatura Infantil y Didáctica de la Literatura

Tema 2. Evolución de los estudios sobre la Literatura Infantil y la Didáctica de la Literatura

Tema 3. La lectura de textos multimodales en Literatura Infantil y Juvenil

Tema 4. Evolución histórica de la Literatura Infantil y Juvenil universal

Tema 5. Géneros literarios: la narrativa

Tema 6. Géneros literarios: la poesía

Tema 7. Géneros literarios: el teatro infantil

Tema 8. La biblioteca escolar

Se acompaña el conjunto de temas con tres anexos (propuesta de realización didáctica) que ayudarán al futuro maestro a desarrollar actividades de intervención en el aula y que tiene por objeto de trabajo tres campos distintos. De un lado el desarrollo de guías de lectura que permitan la evaluación de la comprensión lectora de los alumnos de Educación Primaria, atendiendo a las cuatro destrezas básicas (comprensión y expresión oral y escrita). De otro lado, se acompaña de un conjunto de textos comentados que permiten comprobar las características estilísticas de autores, épocas y géneros literarios diversos, y que rebasan el planteamiento meramente filológico con el objetivo último de “enseñar a enseñar” Literatura, especialmente

¹ Este libro se incluye en las actividades realizadas por el Grupo de Investigación “LIJ” del Catálogo de grupos de la Junta de Extremadura (SEJ036). Ayudas cofinanciadas por FONDOS FEDER. Programa Operativo FEDER de Extremadura 2014-2020. Nº de Expediente GR15006. Para facilitar la lectura de este libro, los autores han optado por usar el género gramatical masculino para referirse a los dos sexos, sin intención discriminatoria, según los principios lingüísticos de economía expresiva expuestos por la Real Academia Española (RAE).

la Infantil y Juvenil. Para cerrar este trabajo se incluye otro anexo sobre la oralidad y sus posibilidades didácticas mediante la creación y narración de historias infantiles a través del *kamishibai*.

No intenta este trabajo sustituir las consultas que se recomiendan en la guía docente de la materia, puesto que el ánimo no es otro que el de servir de texto de apoyo para el acercamiento del alumnado a la Literatura Infantil y Juvenil y su Didáctica. En este camino pueden consultarse otros que persiguen este mismo enfoque, como son los manuales docentes de Colomer (1998), Ruiz Campos (2000), Perera Santana (2007) o Cerrillo (2007). La intención última es permitir que el alumnado consiga las competencias que en el Plan de Estudios de la titulación se especifican para esta asignatura, que podemos concretar en las siguientes:

Competencias básicas

- CB2:** Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- CB3:** Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- CB4:** Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- CB5:** Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Competencias generales

- CG11:** Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
- CG21:** Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil.
- CG22:** Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura.
- CG25:** Fomentar la lectura y animar a escribir.

Competencias transversales

- CT1:** Saber transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- CT2:** Saber aplicar habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- CT2.3:** Actualizar el conocimiento en el ámbito socioeducativo mediante la investigación y saber analizar las tendencias de futuro.
- CT2.4:** Mantener una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

Competencias específicas

- CE43:** Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.
- CE44:** Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil.
- CE48:** Fomentar la lectura y animar a escribir.
- CE52:** Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes (lenguas).

El concepto de Literatura Infantil y sus definiciones

Presentación

Los orígenes del conflicto

Polémica sobre la LIJ

El concepto de LIJ: algunos aspectos de la polémica

La Literatura Infantil contemporánea

Hacia una estética de la LIJ según Juan Cervera, Sánchez Corral y Teresa Colomer

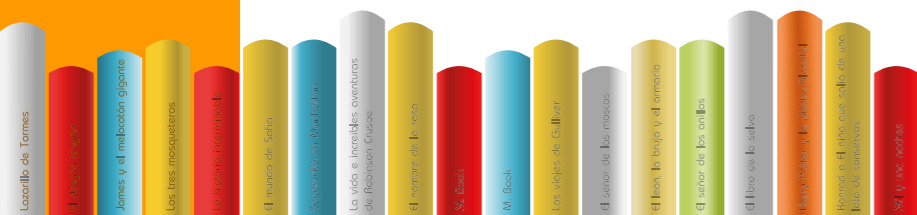
Otros autores internacionales

Características de la LIJ

Referencias bibliográficas

Me pregunto: ¿Tendrá todavía destino la literatura, en este mundo donde todos los niños de cinco años son ingenieros electrónicos? Y quisiera responderme: Quizá el modo de vida de nuestro tiempo no resulte demasiado bueno para la gente, ni para la naturaleza; pero es sin duda muy bueno para la industria farmacéutica. ¿Por qué no podría ser también muy bueno para la industria literaria? Todo depende del producto que se ofrezca, que ha de ser tranquilizante como el valium y brillante y light como un show de la tele: que ayude a no pensar con riesgo ni a sentir con locura, que evite los sueños peligrosos y que sobre todo evite la tentación de vivirlos. Pero ocurre que ésa es exactamente la literatura que no soy capaz de escribir ni de leer.

Eduardo Galeano, *Ser como ellos y otros artículos*,
Siglo XXI, Barcelona, 2006, contraportada.



La Literatura Infantil y Juvenil (en lo sucesivo LIJ) atraviesa uno de sus mejores momentos, tanto en España como en la comunidad autónoma de Extremadura. Son cada vez más numerosas las instituciones públicas y los organismos privados, fundaciones, grupos editoriales, departamentos de investigación, universidades... que se implican activamente en la difusión y fortalecimiento de un ámbito en el que no solo incluimos los libros para niños o jóvenes sino también toda una serie de disciplinas, procesos y agentes relacionados con la dimensión literaria de este apasionante fenómeno (Soto Vázquez y Barcia Mendo, 2010: 5 y ss.).

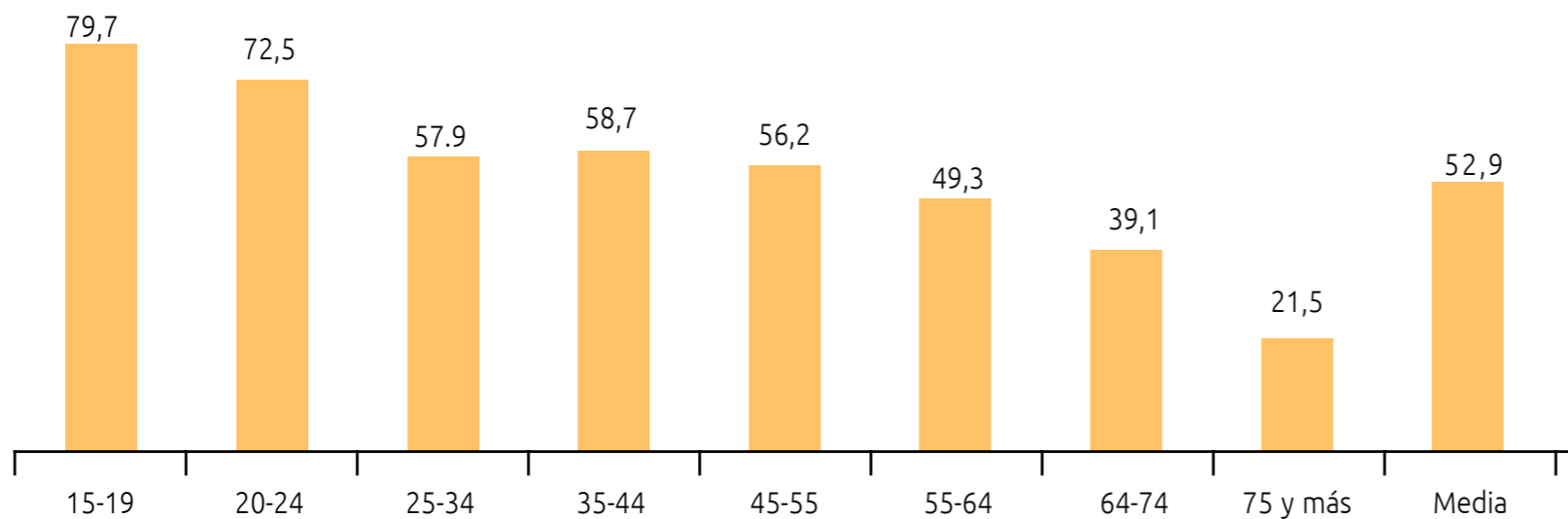
Si consideramos las conclusiones de algunos sectores que trabajan en el análisis de la lectura infantil encontraremos afirmaciones que invitan al optimismo, a pesar de la cautela que mostraron quienes asistieron al complicado nacimiento de esta joven disciplina literaria. Así, por ejemplo, el *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros* (2009) que realiza la Federación de Gremios de Editores de España nos decía en su "Informe" del 2008 que el hábito de lectura descende según aumenta la edad, lo que sitúa a los destinatarios de la literatura juvenil entre los lectores más activos y persistentes de todos los tramos de edad analizados. Los lectores comprendidos entre los 14 y 24 años superan cada año en varios puntos a cualquiera de los otros grupos de edad. Las encuestas suelen reflejar la población lectora a partir de los 14 años, sin embargo, los niños menores también son considerados desde el inicio de este tipo de estudios. Y es precisamente entre los más pequeños donde el hábito lector arroja los mejores resultados, pues desde el año 2000, en que se iniciaron las prospecciones, *el grupo de población que más lee se consolida, por sexto semestre consecutivo, entre los niños de diez a trece años con una tasa del 81,9 %*. Estos datos nacionales se asemejan mucho a los resultados que se obtienen en Extremadura,

donde según los análisis de *Los hábitos de lectura en Extremadura* se alcanza una tasa del 81,3 %.

Ese mismo año la Fundación SM publicaba el *Anuario sobre el libro infantil y juvenil* (2009), donde se destacaba que el excelente momento que atraviesa la LIJ es el resultado de un esfuerzo intenso de algo más de una década de todo un sector (en el que hay que incluir no solo a los autores sino también a los editores, ilustradores, críticos, etc.) que ha luchado por *situar a la LIJ con un peso propio en el panorama editorial español. Y se ha conseguido*. En el *Anuario* se incluía un "Informe" de Victoria Fernández (directora de los *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, una de las revistas especializadas pioneras en nuestro país) sobre los *30 años de LIJ en España*, donde podíamos leer:

Se dice pronto pero treinta años dan para mucho. Tanto como para configurar y consolidar lo que hoy conocemos como la moderna literatura infantil y juvenil (LIJ) española. Una LIJ que antes de los años 70 del pasado siglo apenas existía como tal.

La LIJ se ha convertido en el "motor del sector" y no solo por la cantidad de volúmenes publicados, ya que, además de las ventas, se considera la calidad literaria de los mismos. Coincidimos con los datos del *Anuario* y nosotros también pensamos que estamos en un momento de plenitud. Hoy en día existe unanimidad a la hora de reconocer la cada vez mayor creatividad de los autores de Literatura Infantil o Juvenil, así como la excelencia de los ilustradores, el trabajo profesionalizado y eficaz de los editores o la existencia de editoriales comprometidas con la ella (Observatorio de la lectura y el libro, 2013). No en vano, los trabajos más recientes (Observatorio de la lectura y el libro, 2016: 48 y ss.) confirman que los lectores más habituales son los que aún se mantienen en el sistema educativo.



Porcentaje de lectura según grupos de edad en los últimos tres meses de 2014-2015. Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2014-15. MECD

Pero llegar a esta etapa de consolidación y de maduración del mercado editorial ha sido un largo proceso que solo puede entenderse si lo vinculamos con el fortalecimiento conceptual de una disciplina, la Literatura Infantil, que ha sido mucho tiempo marginada y cuya existencia se vio conceptualmente cuestionada hasta el punto de que era un tópico entre los investigadores de los años sesenta comenzar sus estudios con extensas consideraciones sobre los fundamentos epistemológicos de la disciplina. Antes de definir qué era la Literatura Infantil resultaba necesario demostrar que existía, que no era una creación artificial elaborada por pedagogos y educadores para el adoctrinamiento de los niños. A este proceso nos gustaría dedicarle unas líneas pues tenemos la convicción de que los debates que surgieron en torno a su naturaleza, sus límites y sus objetivos pueden ayudarnos a comprender muchos de los fenómenos actuales.

Algunos años después de la polémica inicial, cuando ya una mayoría de críticos y estudiosos se había rendido a la evidencia de la existencia de una Literatura Infantil y Juvenil consolidada como materia integrada incluso en el currículo de las universidades,

profesores como Sánchez Corral (1992) afirmaban que el debate sobre la inexistencia de la LIJ seguía siendo todavía necesario en la medida en que permitía profundizar sobre algunos aspectos de la naturaleza huidiza del texto literario y de las condiciones de la literariedad. Ya a finales del siglo XX, afirmaba al respecto Pedro Cerrillo (1990: 11):

En España, no hace aún veinte años, la Literatura Infantil era un hecho aislado, casi anecdótico, en el conjunto de la producción editorial del país, aparte de que su existencia era ignorada en casi todos los sectores sociales, incluida -por supuesto- la Universidad y en general, el conjunto del sistema educativo. En los últimos años, el sector editorial del libro infantil ha vivido en España un espectacular crecimiento: valga como ejemplo que entre 1980 y 1987 se ha doblado la producción respecto a la que existió en el período de 1940-1980, es decir, los 40 años anteriores. A ello, habría que añadir la existencia de algunas publicaciones periódicas especializadas, la creación de bibliotecas concebidas, exclusivamente, para atender esta literatura, así como el impulso recibido en estos sectores sociales ya señalados.

A los primeros y apasionados defensores de la Literatura Infantil, como Tamés, Cervera o Bravo-Villasante, se oponían los argumentos de Croce, Lolo Rico o Sánchez Ferlosio, que consideraban la imposibilidad de la Literatura Infantil como discurso literario y estético de calidad, basándose en la escasa capacidad de los niños para acceder a las claves siempre complejas de un lenguaje que se basa en complicados juegos formales y metáforas ininteligibles para unos lectores que, por razones de su corta edad, no tienen la formación literaria suficiente para desvelar sus significados. Y, más aún, que esta adaptación del lenguaje (considerada espuria y aberrante por Ferlosio) a la que se veían obligados los escritores de Literatura Infantil era otra segunda objeción, que presentó en el “Prólogo” a la traducción española del *Pinocho* de Carlo Collodi (véase el Anexo dedicado al comentario de textos), y que se basaba en la finalidad de los textos para niños. Se trataba de la literatura moral, es decir, la manipulación descarada de los mensajes que se alejaban de la esencia de la literatura en la medida en que pretendían trasladar a las mentes de los niños unas normas de comportamiento, unas pautas de conducta que sacrificaban la necesaria calidad estética del mensaje literario en aras de la ejemplaridad.

El itinerario de esta polémica ha sido descrito pormenorizadamente por los especialistas en LIJ, casi siempre vinculados a las Facultades de Educación o Formación del Profesorado. Jaime García Padrino, Pedro Cerrillo, Teresa Colomer, Antonio Mendoza o Sánchez Corral son solo algunos de los que han contribuido a elaborar una sólida teoría sobre la especificidad del discurso literario infantil o juvenil, que se asentaría, según este último, *en la adecuación a los intereses psicocognitivos y vitales de los destinatarios, sin que ello comporte sacrificar las circunstancias –pragmáticas y textuales– del texto poético*

(Sánchez Corral, 1995: 94), retomando la ya clásica definición del concepto de Literatura Infantil propuesta por Tamés (1990) quien había dicho que la Literatura Infantil es aquella que se adecua a una etapa del desarrollo humano sin renunciar por ello a la universalidad de los temas.

EL CONCEPTO DE LITERATURA INFANTIL Y SUS DEFINICIONES

Presentación

Antes de iniciar una reflexión más extensa sobre el tema, es necesario apuntar algunos conceptos necesarios e inherentes a la literatura como disciplina, que luego aplicaremos a la LIJ, como es el hecho de que la literatura es un arte realizado por el ser humano que tiene, entre otras funciones e intenciones, la de entretener y formar. Es evidente que la ficción literaria no sustituye a la vida, pero ayuda a enfrentarla, para lo que debemos ver a la obra literaria siempre como ficción y nunca como realidad, aun cuando los géneros pudieran parecer realistas (ponemos por caso la biografía o el ensayo). En esta misma línea, ha de leerse al narrador como una voz inventada por el autor, que puede ser un niño como en *Manolito gafotas*, un muerto como en *Pedro Páramo*, una mujer o un hombre, independientemente del sexo del autor. Es fundamental entender esto, ya que el lector poco formado en ocasiones atribuye la voz del narrador al autor.

Los orígenes del conflicto

La “Literatura Infantil y Juvenil” frente a “Literatura de Adultos”, como fenómeno artístico, es reciente. Desde su origen, la LIJ ha mantenido una lucha con la “Literatura de Adultos”. Esa oposición

se mantiene todavía en la actualidad, con más acentuación en la Literatura Juvenil (García Padrino, 1998). El recorrido de la Literatura Infantil en lengua española es mucho menor que el de la de adultos, pues prácticamente aparecerá desde el siglo XVIII o XIX.

Sin embargo, ha tenido un aumento exponencial desde los años setenta. Este aumento de producción ha sido tan alto que el 12,2 % de todo lo que se produjo en España en 2013 fue de Literatura Infantil o libro para niños (Federación de Gremios de Editores de España, 2015). El fenómeno es inabarcable para la crítica, ya que es imposible leer todos los libros que se publican a nivel mundial. El aumento de la producción es tan extenso que no permite avanzar, de modo que las principales líneas de trabajo han sido las de orientar y discriminar títulos y autores (Fundación SM, 2009).

No obstante, la crítica actual (Colomer, García Padrino, Cerrillo, Cervera, Mendoza, Taberner, Sánchez Corral...), sin embargo, ha contado con autores que buscaron la valoración de la Literatura Infantil dentro de la literatura. Estos apuntan que tiene unas características que no tienen otros tipos de texto: imagen o ilustraciones, el lenguaje utilizado, la estructura de las composiciones, etcétera. De igual modo, el público (el lector modelo) también difiere del resto. A lo que debe sumarse el hecho de que la enseñanza tradicional en Educación Primaria se ha basado en la selección de libros y pequeños proyectos de animación a la lectura. No en vano, la escuela ha sido la principal impulsora de la LIJ, en muchas ocasiones vinculada a la enseñanza de la lectoescritura, o incluso como materia literaria. Sirva de ejemplo este poema de 1907 en el que Antonio Machado recuerda, metaliterariamente, la escuela decimonónica en la que se formó, con claras alusiones a los docentes, los métodos pedagógicos o el alumnado.

Recuerdo infantil

*Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales.*

*Es la clase. En un cartel
se representa a Caín
fugitivo, y muerto Abel,
junto a una mancha carmín.*

*Con timbre sonoro y hueco
trueno el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.*

*Y todo un coro infantil
va cantando la lección;
mil veces ciento, cien mil,
mil veces mil, un millón.*

*Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales.*

Antonio Machado, *Soledades. Galerías. Otros poemas* (1907).
Tomado de *Antonio Machado para niños*,
Edición preparada por Francisco Caudet e ilustrada por
Araceli Sanz, Ediciones de la Torre, Madrid, 1982, pág. 36.

De todos estos aspectos se puede concluir que durante un tiempo hablásemos de *partidarios* y *detractores* de la existencia de la LIJ. Si bien, cada vez son menores los contrarios a la denominación de Literatura Infantil para un tipo concreto de textos. Aunque podemos agrupar estas dos posturas en los siguientes términos:

- **Contrarios:** la Literatura Infantil es una invención de los maestros y pedagogos, es decir, no existe la distinción entre Literatura Infantil y Adulta. Por tanto, el concepto “infantil” no es un criterio válido para definir un género literario.
- **Partidarios:** tiene unas características intrínsecas y propias que difieren de otras, por lo que requiere de una clasificación y estudio independiente.

Además, debemos tener en cuenta, entre otras, dos cuestiones esenciales que han formado parte del debate: el maestro, como mediador en la lectura escolar, y el papel de la escuela en este proceso.

1. Tradicionalmente, los docentes de Educación Primaria se han centrado en la selección de libros y hacer mínimas actividades para animar a la lectura. Este argumento era utilizado por los “contrarios”, advirtiéndolo que esto era un método para que los niños pasaran de la Literatura Infantil a la Adulta, como herramienta didáctica y no como arte literario.
2. La verdadera impulsora de la LIJ ha sido la escuela. Hace pocos años en las bibliotecas de todo tipo, no había libros para niños y, sin embargo, en la actualidad no existen únicamente libros. La renovación afecta incluso a la organización física de los edificios, de modo que los colegios e institutos han habilitado zonas para que los niños lean, lo que ha requerido de la formación de usuarios de bibliotecas, catalogación de obras, colocación de tejuelos..., lo que requiere una formación del docente más allá de lo puramente didáctico.

Carteles de promoción de las bibliotecas escolares



Cartel de las VII Jornadas de Bibliotecas escolares de Extremadura. 2011



24 de octubre, Día internacional de la Biblioteca. 2011

TEJUELO DE LOS EJEMPLARES EN LA BIBLOTECA ESCOLAR

Cada ejemplar de la biblioteca, sea libro, cd, dvd,... tiene un lugar determinado donde hay que colocarlo. Para saber cuál es su sitio nos ayudan los tejuelos.

Tejuelo de UBICACIÓN:
Indica la estantería y el estante en el que se encuentra el ejemplar. La letra indica la estantería y el número indica el estante.

Tejuelo de MATERIA:
Indica con un color rectangular la materia a la que corresponde el ejemplar según la C.D.U. (Clasificación decimal universal)

- 0 CONOCIMIENTO EN GENERAL. Marrón
- 1 FILOSOFÍA. Pensar y razonar. Azul claro
- 3 CIENCIAS SOCIALES. Vivir juntos. Naranja
- 4 (vacío)
- 5 CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES. Observar la materia y la naturaleza. Verde
- 6 CIENCIAS APLICADAS. Curar y fabricar. Azul oscuro
- 7 ARTE, MÚSICA, JUEGOS, DEPORTES, ESPECTÁCULOS. Crear y divertirse. Rosa
- 8 LENGUA Y LITERATURA. Hablar y leer. Amarillo
- 9 GEOGRAFÍA, BIOGRAFÍAS E HISTORIA. Países, personajes y pasado. Blanco
 - Castilla-La Mancha
 - Fondo local

Tejuelo de NIVEL LECTOR:
Indica con un color redondo el nivel lector recomendado

- AMARILLO. Nuevos lectores (de 3 a 6 años)
- VERDE. Lectores en marcha (de 6 a 8 años)
- ROJO. Lectores en progreso (de 9 a 12 años)
- AZUL. Lectores avanzados (de 12 a 14 años)

Tejuelo TOPOGRÁFICO:
Indica la localización de un ejemplar con un código de números y letras. Contiene la siguiente información:

- Materia o género.
- Tres primeras letras del apellido del autor, en mayúsculas.
- Tres primeras letras del título, en minúsculas.

Ejemplo de imagen informativa del tejuelo de un libro en la biblioteca escolar. Recuperado de http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/2011_11_01_archive.html [02/07/2015]

Conceptos de Literatura, Literatura Infantil y Didáctica de la literatura

Polémica sobre la LIJ

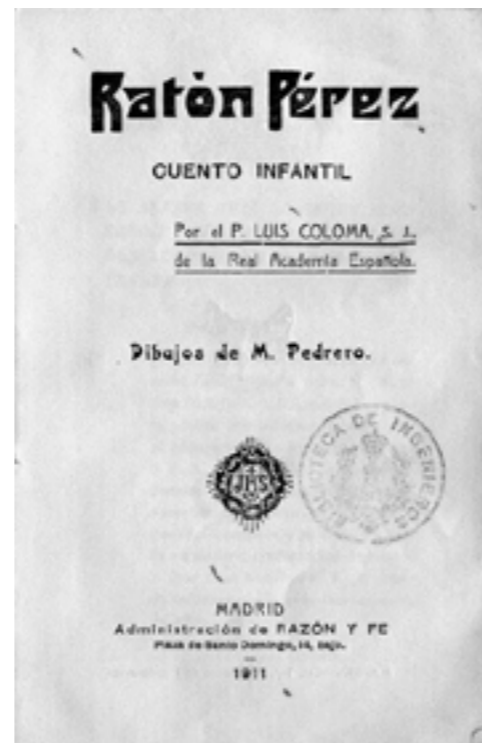
La delimitación de la Literatura Infantil y Juvenil fue un proceso, especialmente entre los siglos XIX y XX en España, que es interesante tener en mente por el maestro, para que pueda conocer cómo ha sido el recorrido que se ha trazado hasta el estatus actual. En gran medida, el fenómeno tiene una dimensión supranacional, si bien nos centraremos en el caso en España, al tiempo que recomendamos para su dimensión internacional el estudio de Fernández López (1996: 25-35).

Como bien apuntaba Bravo-Villasante (1985: 127), la Literatura Infantil decimonónica y de comienzos del siglo XX contó con numerosas obras anónimas, con un contenido principalmente religioso y moralizante, ya que se concedió más importancia a la publicación del volumen que al reconocimiento intelectual del autor:

En España no existe una colección de cuentos para la infancia que reúna el carácter nacional, la acabada maestría de la forma y la enseñanza alta y pura...; vivimos de prestado de Francia y Alemania, que nos envían cosas muy raras y opuestas a la índole de nuestro país

[...] Por lo que se refiere a los autores, en los cuentos de Calleja reina el más absoluto anonimato. No sabemos quién escribe todas estas numerosas versiones que aparecen sin firma, al cobijo de una entidad editorial.

Las posibles causas de este anonimato las encontramos en la valoración como literatura menor e intranscendente que se hacía de la Literatura Infantil a lo



Luis Coloma Roldán. *Lecturas Recreativas y Cuentos para niños*, Editorial Razón y Fé, Madrid, 1911

largo del siglo XIX y principios del siglo XX. No faltan comentarios en este sentido, citamos la opinión que tenía Antonio de Trueba (1819-1889), editor de periódicos infantiles, sobre este género:

Creo impropio de un barbado el gastar tiempo contando cuentos [...] porque ésa es literatura cuyo monopolio debe dejarse a las madres de familia (pág. 96).

Crítica que sigue vigente en el siglo XX, pues confirma Bravo-Villasante (1985: 129) que:

[...] la literatura infantil estaba considerada como un género de ínfima categoría y que casi siempre se ha tratado displicentemente al escritor que desciende a este bajo menester.

En la misma dirección encontramos las afirmaciones de Jean-François Botrel (1982: 143):

Sobre el panorama de la literatura infantil en España afirmaba en 1876 la editorial Subirana que en nuestro país, o porque carecemos de libros a propósito o porque la mayor parte de los padres creyese poco eficaces los resultados que para la educación moral y religiosa de los niños puede dar la lectura de obras en que la amenidad y la instrucción sirvan como de medio para moralizar; no se ha generalizado aún bastante entre nosotros ni la costumbre de dar libros para premios en las escuelas, ni la de regalárselos los padres a los hijos o como aguinaldos o como estímulos.

O, inmersas en la Extremadura de inicios del siglo XX, creemos reveladoras las declaraciones de Marcos

Suárez en Almendralejo (1915: 4-5) sobre un libro escrito para niños, *Nombres Claros de Extremadura*, publicado por la Directora de la Escuela de Maestras de Badajoz, Morán Márquez, en 1914:

[...] como libro de lectura tiene una claridad ingenua, una transparencia y diafanidad de estilo, que no solo lo hacen fácil a las inteligencias infantiles... La literatura infantil es muy difícil, y en nuestra patria apenas cuenta con escritores, que la cultiven. Aun la meramente recreativa no tiene entre nosotros ni Andersen ni Perraults, que cautivando la fantasía de los niños, perduren en éstos a través de los años como recuerdo feliz de la mejor etapa de la vida. El P. Coloma, que hizo algo en este subgénero con sus Cuentos para niños, apenas es conocido en estos ligeros pasatiempos, que trazó con evidente maestría.

Actualmente se mantiene la polémica acerca del matiz "infantil", según suscribe López Tamés (1990: 15) no faltan autores que niegan la existencia de la Literatura Infantil aduciendo que la edad no es un criterio suficiente para diferenciar el acto literario:

La literatura infantil sería la acomodación poco valiosa de las creaciones adultas a la mentalidad y experiencia insuficientes del niño.

La misma opinión era defendida por Lolo Rico (1986: 8-9), quien se mostraba contraria a las teorías de Bravo-Villasante asegurando:

Discrepo de la opinión de Bravo-Villasante, sobre todo si se tiene en cuenta que casi todas las obras maestras de la literatura infantil y juvenil están escritas para los adultos y adaptadas posteriormente de forma lamentable.

Creo que los libros que escribimos para los niños son el producto de una incapacidad y de su consiguiente frustración: no hemos sabido escribir para los adultos.

Como indicó María Montserrat Sarto (1982: 293) el retraso en la producción de una obra literaria infantil española de grandes dimensiones editoriales no se produjo en España hasta bien entrado el siglo XX, debido a que buena parte de la Literatura Infantil española que se consumía estuvo plagada de traducciones extranjeras, lo que retrasó la publicación de títulos por autores españoles, actitud que sigue vigente en la actualidad (Observatorio de la lectura y el libro, 2013: 14).

Hoy en día nadie defiende las críticas realizadas en el siglo XIX y, por tanto, una amplia mayoría considera el texto infantil como un "género" literario. En parte, la explicación de por qué en otros países de Europa este proceso se encuentra más adelantado se debe a que la escritura infantil se inició con anterioridad (Bortolussi, 1987).

Los razonamientos de ambas posturas en ocasiones se complementan, ya que la denominada LIJ, como todo fenómeno artístico, posee multitud de aristas desde las que contemplar textos y autores.

Sánchez Corral (1995) apuntaba una de las claves de este proceso. Ya que señalaba como uno de los problemas para la consolidación de la Literatura Infantil y Juvenil en España el escaso margen que en ocasiones había mantenido la producción artística y cultural y la pedagógica, que había jugado en contra de la mayoría de edad plena de una Literatura Infantil desvinculada de presupuestos pedagógicos.

Sin embargo, para Lolo Rico (1986) casi todas las obras fundamentales y más destacadas de la LIJ se escribieron pensando en un lector adulto, y solo posteriormente fueron adoptadas por el público infantil. Argumentación, por otro lado, muy sólida y certera, ya que buena parte de las obras que actualmente se etiquetan como obras juveniles en su origen no tuvieron esa acepción, ni sus autores las escribieron para ellos. A lo que debemos sumar el hecho de que

gran parte de las lecturas infantiles se consumen a través de adaptaciones en las que se pierden contenidos y significados que solo se recuperarán cuando el lector, adolescente o adulto ya, retome la historia original. De modo que podríamos resumir sus ataques en los siguientes aspectos:

- No pensadas ni escritas para un público infantil ni juvenil.
- Literatura adaptada de obras de adultos que pierden su significado.
- Literatura creada por padres y educadores, que son quienes juzgan y censuran que obras deben ser leídas y cuáles no.
- Una literatura muy mercantilizada, lo cual provoca que los editores publiquen solo aquello que va a ser vendido.
- El alto componente pedagógico de muchos títulos hace que los lectores no tengan libertad de elección y se limiten sus conocimientos.
- Tienen un lenguaje demasiado sencillo y una temática muy limitada, con un estilo pobre y una estructura muy sencilla (achacando esa pobreza a los autores de literatura infantil). Por tanto no llegan a la calidad que se ha de exigir a un texto para considerarse como literarios. Predomina por tanto, la función de entretener y distraer frente a la literaria.
- La matización de “infantil” al aspecto literario es considerado como marginal dentro del sistema literario.
- La literatura infantil es un producto que desaparecerá por la falta de interés de sus lectores.

Finalmente, consideramos que el debate quedó cerrado, entre otros testimonios, en el artículo “Literatura con mayúsculas” publicado por Pedro Cerrillo y César Sánchez (2006: 20) con esta afirmación:

Todos los libros que se ofrecen para niños no son literatura, lo que no quiere decir que no puedan ser interesantes. Lo que sucede es que, con el buen ánimo de crear y fomentar los hábitos lectores, solemos tratar como textos literarios libros que no lo son, pero que, sin duda, pueden contribuir a “hacer lectores”: libros-juego, libros-objeto, algunos álbumes, pictogramas, libros de conocimientos, etc. Un libro sobre la vida de los animales salvajes puede estar muy bien editado, tener atractivas ilustraciones y ofrecer informaciones muy interesantes y sugestivas, pero no ser –necesariamente– un texto literario. La frontera entre el libro “útil” y el libro “inútil” debe estar muy bien delimitada en las primeras edades, porque el concepto de “utilidad” suele asociarse a las tareas escolares, regladas y obligatorias, con las que el niño “debe” aprender un determinado número de conocimientos en cada una de sus edades.

El concepto de LIJ: algunos aspectos de la polémica

Aunque actualmente la Literatura Infantil es innegablemente un “género” literario, hay autores que mantienen una actitud beligerante. El debate está servido entre quienes advierten que la LIJ es una realidad incuestionable contra quienes lo consideran un producto comercial o una herramienta didáctica (Sánchez Corral, 1995). Nos detendremos en algunas aristas de esta polémica.

1. Por tanto, un argumento de ataque es la idea de que se trata, sobre todo, de un producto comercial sobre el que han predominado las técnicas de *marketing*. Crítica que en gran medida tiene amplias dosis de realidad ya que se ha pasado en no pocas ocasiones como literatura, obras derivadas de películas infantiles han dado lugar a libros, juguetes, pegatinas... que se han utilizado como una herramienta didáctica, con una

clara finalidad pedagógica. Véase, por ejemplo, la intención de enseñar a comer que se ha explicitado a través de canciones como “Hakuna matata” en *El rey león* o “Busca lo más vital” de *El libro de la selva*, junto a una reformulación del tópico del *Carpe Diem*. En ocasiones se alude a la polaridad entre función pedagógica o calidad estética; discurso artístico o producto de encargo; simplificación estética o adecuación al receptor.

2. La segunda premisa a la que se atienden es al supuesto de que no es un género literario ya que la función pedagógica es fundamental en la Literatura Infantil, mientras que en la literatura de adultos no existe esta intencionalidad. De igual modo, se critica que la calidad de muchas obras no es buena, lo cual es fácilmente entendible, al tratarse de un rango muy amplio. También se argumenta que es un discurso artístico hecho por encargo (es decir, editoriales que buscan autores para proponerles una obra, pero esto no es algo nuevo, ya que también se da en la literatura de adultos). Basten al respecto las afirmaciones de Lolo Rico, quien concluía que muchas de las obras de LIJ fueron escritas para adultos en su origen (concepto matizado como literatura ganada, entre otros, por Juan Cervera, 1989: 157-168):

El proceso creador de la literatura infantil, en cuanto a realidad independiente, se ha desarrollado de tres formas distintas. Esto nos permite hablar de tres tipos de literatura infantil:

- **la literatura ganada** (otros la llaman recuperada empleando una mala traducción del francés *dérobé* -robada-; está claro que no puede ser recuperado lo que nunca perteneció al niño) que engloba todas aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que, andando el tiempo, el niño se las apropió o ganó o se le destinaron, previa adaptación o no. Aquí cabe incluir todos los cuentos tradicionales, el sector

folclórico de la literatura infantil, muchos de los romances y canciones, una porción nada despreciable de la novelística juvenil, etc. Tal es el caso de los Cuentos, de Perrault, o las adaptaciones de “Las mil y una noches”.

- **la literatura creada para los niños**, que es la que tiene ya como destinatarios específicos a los niños. Es la que en gran medida se ha producido, y sigue produciéndose, tanto bajo la forma de cuentos o novelas como de poemas y obras de teatro. Así podemos citar “Las aventuras de Pinocho”, de Collodi, “La bruja Doña Paz”, de Antonio Robles, “Monigote pintado”, de Joaquín González Estrada, o “El hombre de las cien manos”, de Luis Matilla. De una forma o de otra esta literatura infantil tiene en cuenta, según los cánones del momento, la condición del niño. Evidentemente en ella se reflejan muchas tendencias y concepciones de la literatura infantil queda hacen particularmente viva e interesante.
- **la literatura instrumentalizada**. Bajo este nombre pretendemos señalar gran cantidad de libros que se produce ahora sobre todo para preescolar y Ciclo inicial de la E. G. B. Debemos hablar más de libros que de literatura. Nos referimos a todos esos que aparecen en series en las que, tras escoger un protagonista común, lo hacen pasar por distintos escenarios y situaciones: la playa, el monte, el circo, el mercado, el zoo, el campo, la iglesia, el colegio, la plaza... O bien aquellos que se crean como extensión para ejercicios de gramática u otras asignaturas. Está claro que en todas estas producciones predomina la intención didáctica sobre la literaria. La creatividad es mínima, por no decir nula. Toman el esquema de la literatura y lo aplican a varios temas monográficos que convierten así en centros de interés. Tal es el caso de los libros protagonizados por Teo, Tina-Ton, Ibai en los que los objetivos didácticos están por encima de los literarios. No son literatura, aunque lo parezcan.

Así, Lolo Rico defendía que padres y educadores son los censores de las obras, los títulos tienen los criterios que estos dictan, de manera que la intención pedagógica es restrictiva y coercitiva.

Es sabido que "Las mil y una noches" es un libro para adultos. No era a los niños a quienes Perrault narraba sus cuentos. Tampoco lo hacían Julio Verne, Louis Stevenson, Jack London o Daniel Defoe.

Y muchos menos Swift, autor de ácida y amarga personalidad, que escribe su famoso Gulliver para poner de manifiesto las lacras de una sociedad. A los niños, en cambio, se dirigieron al doctor Henrich Hoffman con su "Struwpelzer!" para manipularlos a su conveniencia pretextando una labor educativa; Andersen, acoplando lo popular (Lolo Rico, 1986).

3. Bajo la máscara del interés por la lectura, existe un intento solapado de manipulación; los autores pretenden perpetuarse formando y los padres afianzarse dirigiendo a quienes dependen de ellos. Ambas posturas suponen falta de respeto y temor a la libertad. De esta forma, los niños no reciben conocimiento de los libros, ya que estos además de serles impuestos, no se corresponden ni con sus deseos ni con sus necesidades. No son el resultado de su propia experiencia. Los niños no son críticos, es por ello que los autores descuidan el estilo, la estructura, temáticas... en función del *marketing*.
4. La definición de "infantil" no es un criterio adecuado para ser considerado como género literario.
5. Falta de "Literariedad" (desviación de la norma) según el estructuralismo (Teresa Colomer). Muchas obras literarias de Literatura Infantil no tienen literariedad, no produce ninguna desviación. Si no tiene

este principio no son literatura y, por tanto, tampoco es Literatura Infantil. A lo que habría que oponer, por ejemplo, la atracción que tienen los niños por la poesía, quizá por su universalidad, incluso cuando el sentido no es razonable ni lógico, sino más bien sensorial (Moga, 2016):

*Que Mambrú ya se ha muerto
¡Qué dolor, qué dolor, qué entuerto!
Que Mambrú ya se ha muerto
Lo llevan a enterrar
Do re mi, do re fa
Lo llevan a enterrar.
En caja de terciopelo
¡Qué dolor, qué dolor, qué duelo!
En caja de terciopelo
Y tapa de cristal
Do re mi, do re fa
Y tapa de cristal.
Y detrás de la tumba
¡Qué dolor qué dolor, qué turba!
Y detrás de la tumba
Tres pajaritos van
Do re mi, do re fa
Tres pajaritos van*

6. En su origen, la LIJ tenía un público distinto al actual. Ahora los niños tienen menos formación en cuentos porque no reciben tanta tradición oral. También mucha de la Literatura Infantil tradicional no lo era, prácticamente la mayoría (véase el caso de la "Caperucita Roja" de Perrault). Si bien, encontramos ejemplos, ya en el siglo XIX, que nos confirma que esa recepción había cambiado:

El último verano, por mi suerte o mi desgracia, y a consecuencia de la enfermedad que padecía una persona de mi familia, para mí muy querida, a quien el facultativo había recomendado las aguas medicinales, tuve que acompañarla, y allá dimos con nuestros huesos en la pequeña villa de Alange, establecimiento balneario de la provincia de Badajoz, cuyos habitantes han ido construyendo sus casa en lo alto de un cerro, ni más ni menos que la zancuda cigüeña hace su nido en las alturas de una torre. La persona a quien íbamos recomendados, que no pudo hospedarnos en su casa, nos dirigió a una cuñada suya llamada Librada Corbacho; y esto, que consideré un contratiempo, fue la causa a que debo la recolección de una no pequeña parte de mis cuentos. ¡Qué ajeno estaba de que en aquella casa había de encontrar uno de esos filones de que se ven ya muy raros ejemplares!

La seña Librâ (como ya la llamaban en el pueblo) era una de esas señoras que los extremeños decimos que son a la buena de Dios; muy apegada a sus costumbres y que vive hoy, ni más ni menos, que como vivieron sus padres y como vivieron sus abuelos, sin que para ella signifiquen nada los años transcurridos.

Tenía esta señora, entre otras, una hija que se llamaba Pilar, madre de dos pequeñas niñas, que, como criaturas que eran, siempre estaban dispuestas a jugar y hacer ruido, tanto más cuanto que por aquellos días les llegó de refuerzo un chico de una familia de Mérida que también se hospedaba en la casa. Si se hubiera tratado solamente de las dos nietecitas, con unos cuantos pescozones hubiera estado arreglado todo, como sucedía algunas veces, pero como había que guardar consideraciones hacía el pequeño huésped, de ahí se seguía el que en ciertos momentos, sobre todo de noche, echaran mano al recurso de contarles cuentos, como medio el más a propósito para entretenerlos y que estuviesen callados.

Y aquí fue ella. Lo mismo fue percatarme de que se trataba de cuentos, que allí me tienen ustedes convertido en uno de tantos niños, escuchando los cuentos que transcribía a mi cartera, no sin sufrir las burlas de mis compañeros de hospedaje, entre los cuales se hallaban tres preciosas emeritenses, que no eran las que menos se burlaban, aunque por su parte contribuyeron también después a aumentar mi colección de Juegos infantiles de Extremadura, ya publicados en los tomos II y III de esta Biblioteca (Madrid, 1884). En la relación de estos cuentos alternaba la señora Librada, de quien recogí los de El herrero Aranda, El pastor, El portugués y todos los que llevan la procedencia de Alange, con la inicial A., y su hija Francisca Ortiz, que me contó los de El rey Potrito, El sapito, El pajarito, La serpiente, La flor del Cantueso, La Agata y todos cuantos llevan al pie la letra F (Sergio Hernández de Soto, 1886: "Al lector").

7. Las adaptaciones y la pérdida de contenidos y significados son otros aspectos que quisiéramos indicar. Ya que casi ningún lector va a la *editio princeps*, por lo que conocemos el texto a través de distintas adaptaciones, recreaciones o versiones que en poco se asemejan a la edición original.
8. Por último, quisiéramos indicar que el aumento de la actividad lectora y editorial no garantiza la calidad literaria. Aunque hay muchas editoriales que producen libros de LIJ no todos son de calidad.

El debate de posturas que mantuvieron Lolo Rico y Juan Cervera fue condensado muy claramente por Perera Santana como sigue:

Literatura infantil	
Argumentos en contra	Argumentos a favor
<ul style="list-style-type: none"> ■ A través de la historia no existió la literatura infantil. ■ Las obras clásicas de literatura infantil eran para adultos. ■ El calificativo <i>infantil</i> significa libros triviales y de baja calidad. ■ Prevalece el interés de padres y adultos. ■ Solo existe lo que es literatura infantil y lo que no. <p>LO QUE LLAMAMOS LITERATURA INFANTIL SON LIBROS PARA NIÑOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ La literatura infantil responde mejor a las expectativas de los niños. ■ Considerar al receptor debe plantear exigencias al escritor, no mediatizar la obra. ■ Supone un acercamiento motivador a la literatura. ■ Evita la oposición entre la casa (lectura por placer) y la escuela (lectura por obligación). ■ Amplía el campo para escoger los textos. <p>LA LITERATURA INFANTIL ES, ANTE TODO, LITERATURA</p>

Posturas sobre la Literatura Infantil. Perera Santana, Ángeles. *Manual de Literatura Infantil*, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas, 2007, pág. 30

LA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÁNEA

Algunas características de este tipo de obras las hacen estar a medio camino entre géneros distintos. Por ejemplo, la inclusión en ocasiones de libros cuyo destinatario es el niño, que nada tienen que ver con lo literario: libros de tela, libros de pegatinas, etcétera. O simplemente, tal y como defendieron Bravo-Villasante o Leguizamón (cada una con sus matizaciones), el hecho de reconocer como literatura infantil a aquello que se escribía para niños, lo que era leído por ellos con agrado y que era acorde a una serie de valores éticos acordes a los intereses de estos lectores.

Hacia una estética de la LIJ según Juan Cervera, Sánchez Corral y Teresa Colomer

A finales del siglo XX, momento de eclosión de la Literatura Infantil y Juvenil en España, el afianzamiento de las disciplinas académicas en torno al género llevaron a varios intentos por establecer y normalizar los rasgos constitutivos que diferenciasen a la literatura que nos ocupa del resto de formatos. En este sentido, Cervera (1990) al unísono que Sánchez Corral (1992), concretaron como algunos de esos rasgos, la necesidad de adecuación del discurso al lector infantil (entendiéndolo

como el lector modelo), de manera que los autores buscan una aproximación a los gustos, intereses, motivaciones y usos lingüísticos de ese lector. En este contexto, en parte gracias al aperturismo democrático y su consolidación en España, los temas evolucionan hacia aspectos anteriormente obviados como la muerte, el divorcio, el terrorismo, que quizá hasta entonces habían permanecidos como tabúes culturales. Con un tono lúdico, de juego y entretenimiento que sugiera o seduzca antes que plantee razonamientos lógicos. Si bien, reconocían que el didactismo y la moralización adoctrinadora, suponían un alto porcentaje de muchas obras, en especial por el contexto principalmente escolar al que se había destinado el grueso de títulos publicados, aspecto que ha ido cambiando en los últimos años.

Teresa Colomer (2010), por su parte, condensó la trayectoria más reciente que había tenido la discusión sobre la LIJ. Esta se ha situado sobre dos pilares básicos: la calidad literaria y los gustos del lector infantil, lo cual ha propiciado la delimitación de aquellos aspectos específicos de la Literatura Infantil.

Los estudios sobre los libros infantiles han tenido como referencia los mecanismos de valoración que han utilizado las diferentes corrientes críticas sobre la literatura de los adultos. Esta actitud llevó en multitud de ocasiones a considerar que la Literatura Infantil no era literatura o bien que estaba constituida por textos poco valiosos.

Las diversas poéticas estructuralistas (Mendoza, 2003/2006: 323) coincidieron en otorgar a la literatura una determinada función al lenguaje, la función poética que explicaría cómo la literatura se desvía de la norma, a diferencia de otros de expresión lingüista. Afirmaron pues, que los textos literarios se caracterizan por su literariedad y que este rasgo constituye el objeto de análisis de la teoría literaria, lo que conllevó, entre otras cuestiones, a la incorporación del comentario de texto en el aula. No obstante, los estudios sobre la Literatura

Infantil y Juvenil fueron muy escasos. En este intento, a la Literatura Infantil le correspondió la consideración de un texto inferior, ya que se calificaba, generalmente, de un texto menor desviado de la norma. Los estudios actuales de la teoría de los polisistemas, por ejemplo, entienden que esa posición marginal de la LIJ se debió a su inclusión, en el momento de aparición de dos sistemas distintos: el sistema literario y el sistema educativo (Martens, 2016: 94-96), lo cual, en gran medida, aumentó su marginalidad debido a la desviación respecto a la norma literaria convencional.

Junto a la inquietud por hallar los instrumentos para medir la calidad literaria de la Literatura Infantil, encontramos otra posición: valorar los libros en función del éxito que tengan entre los lectores. Es decir, si los niños aceptan una obra, es que esta es perfectamente válida desde el punto de vista literario.

Además, es conveniente desterrar la idea de género para referirse a la Literatura Infantil puesto que se confunde con la denominación ya tradicional de género literario. Por otro lado, es preciso delimitar las condiciones que convierten a la literatura dirigida a los niños en un objeto específico. Entre estas destacamos: la adecuación al lector, que conlleva la selección de textos acorde a la edad; el protagonismo de los niños en las historias; los elementos que se repiten y los recursos lingüísticos debido a la inmadurez lingüística de los receptores o el equilibrio entre dialectalismo y calidad literaria.

Debemos tener en cuenta que se escribe para niños pero compran y seleccionan los adultos (el doble destinatario), por tanto, siempre habrá un intermediario entre el niño y el libro. Esta mediación deberá ir remitiendo conforme el lector se capacite para elegir por sí mismo, no solo en razón de la edad, sino también de la experiencia lectora y su intertexto lector (Antonio Mendoza, 2001).

Otros autores internacionales

En multitud de ocasiones, bajo el concepto de Literatura Infantil se incluyen todos los libros infantiles, siendo Literatura Infantil solo una parte de ellos, ya que no se educa limitando a los niños al contacto con los libros. Entre otras definiciones internacionales del fenómeno, exponemos las cinco características enumeradas por Klingberg (1986; *apud* Pascua Febles 1998, 16):

1. Textos que se consideran convenientes como lectura para niños y jóvenes.
2. Literatura especialmente escrita para niños y jóvenes.
3. Producción literaria de niños y jóvenes.
4. Textos de la literatura para adultos que los niños han hecho suyos.
5. Todo aquello que es efectivamente leído por los niños.

Por tanto, en el concepto de Literatura Infantil y Juvenil se insiste en la idea de elaboración lingüística y el cuidado de las formas para reemplazar la comunicación cotidiana por la estética, sin esta intencionalidad no podríamos hablar de literatura. Se insiste también en el valor de los contenidos, ya que a través de ellos se produce la conexión con el lector, incorporando tanto obras que nacieron bajo el calificativo de Literatura Infantil, como aquellas que se han ido incorporando a esta denominación debido a la aceptación que han tenido entre niños y jóvenes. De este modo, se conjuga la teoría literaria y el papel del lector, importantes para delimitar el ámbito de lo literario y de lo infantil.

CARACTERÍSTICAS DE LA LIJ

Sin ánimo de dilatar más el texto, quisiéramos concluir este primer tema con la excelente clasificación que hace Cerrillo (2007: 44-48) de las características que suelen coincidir en las obras de LIJ.

Características de la Literatura Infantil y Juvenil

Características referidas a los contenidos	1. La presencia frecuente de elementos no normales o lógicos.
	2. Tendencia a la humanización de animales, plantas y cosas.
	3. La temática no suele ser complicada, con ciertas preferencias por el tiempo, la muerte, el castigo...
	4. Se plantea un conflicto externo que se resuelve en el relato.
	5. Una importante carga afectiva.
	6. Cierta simbolismo.
	7. Presencia de contenidos fantásticos y fabulosos.
	8. Hay un personaje principal (con frecuencia niños).
Características referidas a la técnica y la estructura literarias	1. Exposición lineal de la acción: planteamiento-nudo-desenlace.
	2. Esquematismo y ambigüedad en la localización temporal.
	3. Esquematismo y ambigüedad en la localización espacial.
	4. Personajes estereotipados y con una caracterización rígida.
	5. Elementalismo y rudimentarismo técnico: escasas y breves descripciones, junto a una linealidad narrativa.
	6. Uso habitual del diálogo.
	7. Uso de estructuras repetitivas (enumeraciones, encadenamientos, estructuras binarias y estribillos).
Características referidas a las formas	1. Claridad en la exposición de las acciones.
	2. Sencillez expresiva (léxica y sintáctica).
	3. Ritmo vivo y ágil, en especial en el texto en verso.
	4. En las obras poéticas predominan el arte menor y el anisosilabismo. También es frecuente el octosílabo y las rimas reguladas. En cuanto a las estrofas, las más habituales son el pareado, la cuarteta, la seguidilla, redondilla y romance.
Características referidas a las ediciones	1. Incluyen ilustraciones, en especial las destinadas a las primeras edades.
	2. El paratexto es un elemento de gran valor.
	3. Suelen tener una extensión breve, que se amplía con la edad lectora.

Características de la Literatura Infantil. Cerrillo Torremocha, P. C. *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Océano, Barcelona, 2007, págs. 44-48

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Monografías y estudios

Allers, R.; Minkoff, R. (1994). *El rey león*. USA: Disney.

Bortolussi, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Editorial Alhambra.

Borda Crespo, M. I. (2017). *El cuento infantil y otros géneros literarios infantiles y juveniles*. Málaga: Aljibe.

Botrel, J. F. (1982). "La iglesia católica y los medios de comunicación impresos en España de 1847 a 1917: doctrina y prácticas", *Metodología de la historia de la prensa española*. Madrid: Siglo XXI, págs. 119-176.

Bravo-Villasante, C. (1985). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Escuela Española.

Cerrillo Torremocha, P. C. (1990). *Literatura infantil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo Torremocha, P. C.; Sánchez, A. (2006). "Literatura con mayúsculas", *Ocnos*, 2, págs. 7-21.

Cerrillo Torremocha, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Ocatadro.

Cervera, J. (1989). "En torno a la literatura infantil", *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 12, págs. 157-168.

— (1990). "Problemas de la literatura escrita para niños", en Pedro C. Cerrillo Torremocha y Jaime García Padrino (Coords.). *Literatura infantil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 67-84.

Coloma Roldan, L. (1911). *Lecturas Recreativas y Cuentos para niños*. Madrid: Editorial Razón y Fé.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Barcelona: Síntesis.

Federación de Gremios de Editores de España (2009). *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

— (2015). *Informe sobre el sector editorial español. Año 2013*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

Fernández López, M. (1996). *Traducción y literatura juvenil. Narrativa anglosajona contemporánea en España*. León: Universidad de León. Secretariado de Publicaciones.

Fundación SM (2009). *Anuario sobre el libro infantil y juvenil*. Madrid: SM.

Galeano, E. (2006). *Ser como ellos y otros artículos*. Madrid: Siglo XXI.

García Padrino, J. (1998). "Vuelve la polémica: ¿Existe la literatura... juvenil?", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, págs. 101-110.

Hernández de Soto, S. (1886). *Cuentos populares de Extremadura*, "Al lector". Biblioteca de las Tradiciones Populares. Madrid: Fernando Fé.

Hürlimann, B. (1982). *Tres siglos de literatura infantil europea*. 2ª edición, Trad. de Mariano Orta Manzano. Barcelona: Editorial Juventud.

López Tamés, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.

Machado, A. (1982). *Antonio Machado para niños*. Edición preparada por Francisco Caudet e ilustrada por Araceli Sanz. Madrid: Ediciones de la Torre, pág. 36.

Marcos Suárez, A. (1915). *La Escuela Parroquial*, 12, págs. 4-5.

Martens, H. (2016). "Tradición y censura en las traducciones de literatura infantil y juvenil en la cultura franquista: los cuentos de Perrault en español hasta 1975", Tesis doctoral inédita. Cáceres: Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado.

Mendoza Fillola, A. (2001). "El intertexto lector", *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha.

— (2003/2006). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Madrid: Pearson.

Observatorio de la lectura y el libro (2013). *El sector del libro en España 2011-2013*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Observatorio de la lectura y el libro (2016). *Los libros infantiles y juveniles en España 2014-2015*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Pascua Febles, I. (1998). *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.

Perera Santana, Á. (2007). *Manual de Literatura Infantil*. Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Perrault, Ch. (1883). *Cuentos de Hadas por Carlos Perrault*. Barcelona.

Reitherman, W. (1967). *El libro de la selva*. USA: Disney.

Rico, L. (1986). *Castillos de arena. Ensayo sobre literatura infantil*. Madrid: Alhambra.

Saint-Exupéry, A. de. (1951). *El principito*. Traducido por Bonifacio del Carril. Argentina: Emecé Editores.

Sánchez Corral, L. (1992). "(Im)posibilidad de la literatura infantil: hacia una caracterización estética del discurso", *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 14-15, págs. 525-560.

— (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Sarto, M. (1968). "La literatura para niños en lengua castellana", B. Hürlimann, *Tres siglos de literatura infantil europea*. Barcelona: Juventud.

Soto Vázquez, J.; Barcia Mendo, E. (2010). *Glosario de literatura infantil y juvenil. Algunas aportaciones desde Extremadura*. Mérida: Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Extremadura.

Tortosa, A. (2010). *Como antes*. Madrid: Edelvives.

Webgrafía

Blog del grupo cooperativo de escuelas en red de Albacete. <http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/> [26/09/2016].

Moga, E. (2016). "Escribir para adultos, escribir para jóvenes", en el blog *Corónicas de España*. http://eduardomoga1.blogspot.com.es/2016_04_01_archive.html [02/08/2016].

tema 2 EVOLUCIÓN DE LOS ESTUDIOS SOBRE LA LITERATURA INFANTIL Y LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA



Hacia una definición de la Didáctica de la Literatura

La selección de textos y su importancia

- Instituciones claves en la ayuda para seleccionar textos
- Algunos programas concretos

La clasificación por edades

Tipos de libro por tramos de edad

Algunas características de los textos literarios antes de su selección para clase

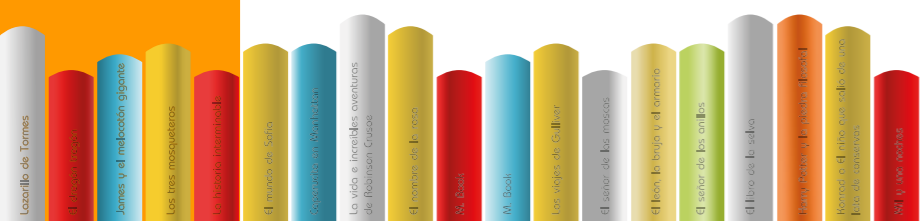
Pautas para descubrir la calidad de los libros seleccionados

- La evaluación de la calidad de los libros
- La adecuación del lector a las lecturas

Referencias bibliográficas

Se están cometiendo muchos errores con los niños, se les está quitando la capacidad de imaginar, se les está quitando la isla desde muy niños, lanzándoles al mar. Cada vez dura menos la infancia, pero tampoco se logra a cambio una madurez. Son niños expulsados muchos de ellos, lo que yo llamo adolescentes con cara de náufragos. Hay mucho niño náufrago, adolescentes que a lo mejor ya tienen 40 años, pero no han sabido madurar. Se está educando muy mal. Les quitan la capacidad imaginativa. Por ejemplo, la televisión. No estoy en contra de ella, sino de su uso. Tampoco hablo de la violencia, un niño siempre lleva dentro la violencia, y si no le compran pistolas las fabrican con las pinzas: mis hermanos lo hacían. La televisión les ha hecho perezosos, se lo dan todo hecho, los personajes, las músicas, los colores. Entre el cómic y la tele lo tienen todo. La lectura en cambio es una fábrica de sueños...

Ana María Matute, "La Revista", *El Mundo*, 113, 1997.



HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

Realizar un análisis de la evolución que han tenido los estudios en este campo es una tarea complicada, más adecuada para el investigador que para el docente. No obstante, son esclarecedores dos estudios recientes. El primero será el ya clásico trabajo de Teresa Colomer, *La formación del lector literario* (1998: 23-130), quien apunta algunos temas fundamentales sobre los que centrar este debate, entre los que destacan:

- Repaso por los estudios históricos.
- La definición de la LIJ como un campo literario específico.
- La inclusión del folklore como literatura infantil.
- Los enfoques psicológicos.
- La perspectiva literaria.
- La perspectiva social.
- La inclusión de la LIJ en el sistema educativo.

El segundo, aparecido ese mismo año, es el artículo “Notas sobre las relaciones de la teoría literaria con la Didáctica de la Literatura” de Núñez Ruiz, cuyo recorrido histórico desde el siglo XIX hasta el XX nos permite entender el paso de los enfoques historicistas hasta la denominada Educación Literaria, en el que se concluía (1998: 10):

Las prácticas escolares de secundaria y bachillerato que han trasladado el centro de atención de la literatura desde la lectura de obras a los resúmenes que los manuales nos facilitan de las mismas, acaban siendo prácticas perversas porque tienden al esquematismo y a la simplificación de ese “laberinto de concatenaciones” tan rico y complejo que son las estructuras

artísticas. Además, al olvidar la necesaria trabazón de la forma con el contenido, escamoteamos a menudo el significado artístico de los elementos formales del texto, ya que en la obra de arte nada es casual, sino que todo es mensaje. Todas estas son prácticas que alejan al escolar del pensamiento de la ciencia de la literatura, precisamente en esos momentos en que admitimos, con Ausubel o Novak (1988), que una de las misiones de la escuela es la de acercar el pensamiento del escolar al del científico. La literatura tiene mucho que ver, y es cosa que olvidan casi siempre los manuales escolares, con un laberinto en el que hay que saber entrar para luego, tras disfrutarla, saber salir, una vez aprehendidos los distintos recovecos de su estructura y de su funcionamiento.

Hoy, en fin, la didáctica de la literatura debe elaborar propuestas concretas para la aproximación de los más jóvenes a la misma, apoyadas no sólo en la psicopedagogía sino también en la teoría de la literatura.

Otros autores contemporáneos, ponemos por caso a González García, la entienden como la inclusión en una misma disciplina de otras anteriores (s.a.):

La Didáctica de la Literatura es una disciplina globalizadora que favorece la interdisciplinariedad y la integración cognitiva y cultural. A dicho enfoque del área contribuyen diversas ciencias:

- *La Sociolingüística. Proporciona el conocimiento de las condiciones socioculturales de los usos comunicativos.*
- *La Lingüística del Texto, la Gramática y la Pragmática. Proporcionan el estudio de las tipologías textuales, de las reglas gramaticales y de la consideración de los actos de habla en diversos registros dentro de su contexto de producción, a fin de incrementar en los alumnos sus*

habilidades lingüísticas, estilísticas y comunicativas.

- *La Psicolingüística. Proporciona el estudio del contexto psicológico-cognitivo de los alumnos para que el proceso cíclico de enseñanza contemple el uso de la lengua y la literatura como factor constructivo del pensamiento y de la socialización de los individuos.*
- *La Teoría Literaria y la Neorretórica. Proporcionan la trascendencia textual y el poder artifice de la imaginación que se alimenta de la recursividad que los escritos estéticos tienen para dialogar con la vida de los lectores.*

LA SELECCIÓN DE TEXTOS Y SU IMPORTANCIA

Antes de iniciarnos en la selección de textos y su importancia en la Didáctica de la Literatura, conviene reflexionar sobre algunos aspectos iniciales.

Cada vez es más frecuente la elaboración de listas de lecturas para cada nivel de Educación Primaria, para lo cual parece necesario plantearse “¿Qué libros mando leer a mis alumnos?” Es una tarea que necesita de tiempo y dedicación, con la lectura previa de

las obras antes de decidir los títulos. En este sentido, el docente necesita conocer al receptor (alumno) para el que realizará esa selección, sus preferencias, si sabe leer o no, el bagaje cultural de partida, o, como señala Antonio Mendoza, su intertexto lector. Igualmente, hay que intentar diversificar las tipologías textuales que elijamos, porque el niño está conformando su “Educación literaria” y requiere de distintos modelos y formatos. Además, debe cuestionarse la vigencia y actualidad de las obras elegidas, ya que el “modelo de mundo” es cambiante y se pueden producir disonancias entre la época en que se escribió la obra y el tiempo actual, lo que ha provocado en ocasiones un desajuste entre las ideas de “canon literario vs canon de aula”.

Instituciones claves en la ayuda para seleccionar textos

Las reflexiones de Gemma Lluch (2010) parecen un buen punto de partida en este aspecto. ¿Qué libros mando a leer a mis alumnos? es la primera cuestión que debemos plantearnos, para lo cual es igualmente necesario preguntarse ¿Qué libros conozco?, ya que sin esta cuestión resuelta no es posible orientar a niños. Hoy día tenemos distintas instituciones que ayudan en la discriminación y selección, entre las que destacamos:

Asociación española de amigos del libro infantil y juvenil	Nacida en 1981 para apoyar los objetivos propugnados por el IBBY (<i>International Board on Books for Young People</i>), su página nos da a conocer la asociación y nos proporciona noticias sobre autores e ilustradores, publicaciones, ferias, congresos, premios y diferentes enlaces a páginas web y a foros de interés.
Biblioteca virtual de literatura infantil y juvenil Miguel de Cervantes	Contiene un catálogo virtual de autores españoles e hispanoamericanos de obras infantiles y juveniles, revistas, cuentos, bibliotecas de autor, fonoteca de obras clásicas, talleres, enlaces institucionales... dirigido al mundo de la educación, edición, formación e investigación. Dentro de la página, la Biblioteca Encantada es un espacio reservado a la creación de los alumnos de los distintos niveles educativos.

Bibliotecas públicas (Ministerio de Cultura)	La página Web del Ministerio de Cultura permite la localización en línea de cualquier biblioteca pública y acceder a los servicios que proporcionan. El apartado <i>De cero a dieciocho</i> está dedicado a niños y jóvenes.
Centro de documentación, difusión e investigación en literatura infantil y juvenil	Esta Asociación civil argentina, sin ánimo de lucro, desarrolla proyectos y programas vinculados con la difusión del libro de calidad, la promoción de la lectura y las bibliotecas, capacitación y asesoramiento a padres, docentes y demás profesionales, así como de investigación.
CEPLI (Universidad de Castilla- La Mancha)	Su biblioteca cuenta con un importante fondo bibliográfico compuesto por unos 17.000 ejemplares, de los que 8.000 corresponden al legado personal de Carmen Bravo-Villasante, pionera en investigación en este campo en nuestro país.
Consell català del llibre infantil i juvenil	El Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil (ClijCAT) es una federación de organismos, sin finalidad lucrativa ni especulativa para promover y difundir el libro infantil y juvenil, y la lectura.
Fundación Germán Sánchez Ruipérez	Con ambiciosos objetivos en el campo del libro y la lectura, genera herramientas de gran utilidad para padres y profesionales del ámbito educativo. La <i>Casa del Lector, Centro Internacional para la investigación, el desarrollo y la innovación de la lectura</i> , dedica una parte importante de sus actividades al público infantil y joven.
GRETEL	Grupo de Investigación en literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universidad Autónoma de Barcelona.
International Board on Books for Young People	Organización Internacional sin ánimo de lucro compuesta por asociaciones y personas que promueven todo tipo de acciones en apoyo y promoción de la literatura infantil y juvenil.
Leer.es	El centro virtual leer.es es una iniciativa del Ministerio de Educación que tiene la voluntad de contribuir al fomento de la lectura y, especialmente, a la mejora de la competencia en comunicación lingüística.
OEPLI	La Organización española para el libro infantil y juvenil es la sección española del IBBY (International board on books for young people). Se encarga de la realización y coordinación de todo tipo de actividades de promoción relacionadas con el libro infantil y la lectura, así como de las funciones de representación en España del IBBY.
Red Internacional de cuentacuentos	La Red Internacional de Cuentacuentos (International Storytelling Network) es un portal de narradores orales cuyo fin es la difusión del cuentacuentos, la animación a la lectura, la creación literaria y las artes escénicas. Agrupa a más de 800 narradores de 45 países en los cinco continentes.
CANAL LECTOR	Servicio de orientación a la lectura. Federación de Gremios de Editores de España, desarrollada con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y con la colaboración de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura. SOL ya no está en funcionamiento. Estuvo activo de 2002 a 2013. Desde entonces la Fundación GSR lo sustituyó por Canal Lector: http://www.canallector.com/

Principales instituciones. *Guía de literatura infantil y juvenil de la Biblioteca Nacional*. Ministerio de Educación. 2015

No hay dudas de que en la escuela, como uno de los principales contextos de promoción de la LIJ, se han elegido y eligen libros con valores concretos que los niños imiten, así ha sido a lo largo de los años y se mantiene en la actualidad (Martens y Soto, 2012). Ya que debemos enseñar, hagámoslo a través de textos que gusten a los alumnos. En principio, extraer moralejas para explicárselas a los niños es bueno, pero ¿qué pasa cuando el trasfondo de la lectura no es tan claro, como ocurre en “El Gato con Botas”? lecturas que, por otro lado, también deben incluirse en el aula para que se conozcan. Por el contrario, existe, cada vez con más acierto, una corriente pragmática que exige la enseñanza y lectura de textos que gusten al niño, con una función menos formativa y más placentera para el joven lector.

Igualmente, dentro del ámbito escolar se recurre a la elección de lecturas acordes a las festividades pedagógicas. Así como una creciente incorporación de los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria, tanto en la Programación General Anual como en las programaciones de asignaturas concretas, de planes de lectura específicos. Por otro lado, la dinámica de la escuela impone un ritmo trepidante de celebraciones a las que se les confiere un barniz didáctico: Día de la Paz, del Libro... Si a esto se le une los proyectos del centro como el de biblioteca, multiculturalidad o coeducación, la elección de obras tiene que ser un trabajo constante para el que no siempre se dispone del tiempo suficiente.

Hay ediciones de repertorios bibliográficos que ayudan a esta tarea, ya que clasifican las obras por temas, edades o nivel de dificultad, de los que ponemos un par de ejemplos ilustrativos:

- El programa de animación a la lectura y dinamización de bibliotecas escolares promovido por la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.

- La fundación Germán Sánchez Ruipérez ofrece relaciones de libros clasificadas y divididas por temas, y señalando la edad de los lectores más apropiados.

Algunos programas concretos

En la actualidad se han implantado algunas iniciativas específicas con la intención de fomentar el hábito lector en los contextos escolares a través de la mediación familiar, tanto a nivel nacional como regional, o bien la selección textual:

- *Plan de fomento de la Lectura del Ministerio de Educación* que incluye bibliografía sobre temas concretos. Se propone crear políticas regionales de fomento a la lectura que aportan a aquellas regiones que se muestran a favor la dotación de materiales de lectura en papel y digital.
- El programa “*Leer en familia*” del Gobierno de Extremadura. Se escogen libros de una guía que posee el centro y los padres junto con sus hijos pegan cupones en una ficha por cada día que leen, finalmente a modo de premio se les otorga un diploma.
- *Lo+* de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (<http://www.fundaciongsr.com/>). Otra propuesta interesante es ver la guía *Lo+* de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. *Lo+* es una publicación elaborada por el Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil que ofrece propuestas de lectura para niños y jóvenes de distinto tipo y en diferentes formatos y soportes: obras impresas y digitales, películas, música, videojuegos y aplicaciones. Los títulos están organizados por criterios de edad (0-5 años; 6-8 años; 9-11 años; 12-14 años; 15-18 años). Se incluye además un apartado dedicado

a los considerados idóneos para regalar. De todos ellos se ofrece una descripción bibliográfica y una breve reseña del contenido. La selección está disponible en dos formatos: impreso y digital. Se complementa con el acceso a páginas web que permiten ampliar la información de las diferentes propuestas, como el Servicio de Orientación de Lectura en el caso de los materiales impresos, o la Apple Store y el Android Market para los títulos en otros soportes. La versión digital de la guía se adapta a cualquier tipo de dispositivo: ordenador, tableta o *smartphone*. Además, se incorporan botones que facilitan compartir contenidos a través de las distintas redes sociales. <http://fundaciongsr.org/>



Guía del programa "Leer en familia", 2014

LA CLASIFICACIÓN POR EDADES

Los estudios sobre psicología nos demuestran que no existen niños iguales, aun cuando tengan la misma edad, pertenezcan a la misma familia o clase, pues la madurez psicológica varía según los lectores, lo que dificulta la labor del docente que, en la mayoría de las ocasiones elige una única lectura para todo el grupo de clase. Resulta imprescindible conocer a los lectores tanto en relación a la técnica (problemas de aprendizaje, capacidad de comprensión lectora, velocidad, etcétera) como a la motivación (libros que les gustan por su temática o lengua). La observación directa de los alumnos sigue siendo uno de los instrumentos más fiables, sin perder de vista la influencia de la publicidad, tal como indica Cervera (*apud* Perera Santana, 2007). De entre las clasificaciones existentes, la mayoría se vinculan con las etapas de evolución del niño fijadas por Piaget (Ballester, Ibarra, 2013: 194-196).

Estadio sensoriomotor.	De 0 a 2 años, con la predominancia de la expresión verbal y gestual.
Estadio preoperacional.	De 3 a 6 años, con el inicio en la lectoescritura.
Estadio de las operaciones concretas.	De 7 a 12 años, acercamiento al mundo objetivo.
Estadio de las operaciones formales.	De 12 a 15 años, con la conformación de la propia personalidad.

El peligro que corremos al ordenar el material de lectura fraccionado a las edades es precisamente encasillar a un lector dentro de un grupo de edad. Las clasificaciones más conocidas y reconocidas serán las establecidas por Sara C. Bryant (1995), Juan Cervera (*apud* Perera Santana, 2007), Isabel Borda (2006) o Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2005).

La clasificación por edades establecida por Sara C. Bryant (1965: 19-20) tiene como referente las preferencias temáticas y de género del niño.

De 3 a 5 años.	Historias rimadas, versificadas (romances), con personificaciones de animales, cuentos burlescos y cuentos de hadas.
De 5 a 7 años.	Literatura folclórica, cuentos burlescos y cuentos de hadas, fábulas, leyendas y relatos de la historia natural.
De 7 años en adelante.	Literatura folclórica, fábulas, mitos y alegorías, historia natural, narraciones históricas, historias reales, narraciones humorísticas.

Esta clasificación no incluye a todos los tramos de edad escolar y adolescente, así como algunos géneros literarios. Además de insuficiente para los adolescentes, no aclara qué edades se incluyen el último grupo.

Sin embargo, la clasificación de Juan Cervera (1988; 1991) aunando distintas propuestas previas, con orientación psicológica, determina la siguiente división.

Periodo glósico-motor (0 a 4 años).	Libros de imágenes para prelectores, preparan para una lectura posterior.
Periodo animista (4 a 7 años).	Los animales y seres inanimados adquieren vida. Cuentos, fábulas, personalizaciones generalizadas.
Periodo maravilloso (7 a 9 años).	Cuentos de hadas ideales para dar rienda suelta a la imaginación.
Periodo fantástico-realista (10 a 12 años).	Se inicia la diferencia entre niños y niñas. Ellas desde lo maravilloso a lo sentimental y amoroso. Ellos hacia las aventuras realistas o verosímiles.
Periodo sentimental y artístico (12 a 15 años).	Normalmente mezclando la aventura y el heroísmo.

La clasificación más extendida será la expuesta por Isabel Borda (2006: 76), ya que se asemeja a la utilizada por las principales editoriales:

Primeros lectores (0 a 6 años).	Se corresponde con la Educación Infantil formal, en la que los niños no entienden el código.
Lectores infantiles (a partir de 6/7 años).	Se corresponde con la Educación Primaria formal. Los niños ya saben leer.
Lectores juveniles (a partir de 10/12 años).	Educación Secundaria Obligatoria.

En último término quisiéramos incluir la clasificación que hacen Pedro Cerrillo y Santiago Yubero (2007: 104-111) en seis estadios distintos, atendiendo a la selección de lecturas por edades con propuestas de contenidos concretos, estructuras literarias específicas y un diseño y forma de los libros específicos.

Estadio sensoriomotor (0 a 2 años).	Estadio del ritmo y del movimiento.
Estadio preoperacional (3-6 años).	Etapas de preparación y aprendizaje de los mecanismos lecto-escritores.
Estadio de las operaciones concretas (I) (7-8 años).	Etapas de la primera orientación al mundo objetivo.
Estadio de las operaciones concretas (II) (9-11 años).	Etapas de interés por el mundo exterior.
Estadio de las operaciones formales (12-14 años).	Etapas de adquisición gradual de la personalidad.
Estadio de la maduración (a partir de los 15 años).	Etapas de acceso a la lectura plena.

En todo caso, no podemos obviar que el docente es la “única” persona que discrimina lecturas en muchas ocasiones en función de todos los aspectos expuestos. Su intuición y sentido común son la pieza clave, pero también su afán lector, su curiosidad. Cuanto más se lea, más posibilidades hay de comparación entre tipos de textos, de reconocimiento de autores y estilos.

- Su función es vital. Es el “censor” de los textos.
- En muchos casos es la única persona que discrimina la elección.
- La formación, tanto inicial como continua, unida a la experiencia, son las principales herramientas con las que cuenta.

TIPOS DE LIBRO POR TRAMOS DE EDAD

La literatura infantil establece una categoría de edad frente a la literatura para adultos, que se subdivide aún más debido a los intereses divergentes de los niños de 0 a 18 años.

- Los libros ilustrados, apropiados para pre-lectores de 0-5 años. Los libros con ilustración envejecen muy rápido, los abandonan, no les gustan.
- Los primeros libros de lector apropiado para los niños de 5-7 años. Estos libros son a menudo diseñados para ayudar a un niño a desarrollar sus habilidades de lectura.
- Capítulo de libro, adecuado para niños de 7-11 años.
 - Libros cortos por capítulos, apropiados para niños de 7-9 años.
 - Más libros por capítulos, apropiados para niños de 9-12 años. A partir de 12 años podemos ampliar a libros más extensos.

Los álbumes de imágenes son solo aptos para infantil aunque también para el primer curso de primaria. A medida que aumenta la madurez lectora del niño, los álbumes de imágenes cambian, para los niños de 6 años las imágenes son más reales y la letra del texto se reduce, es más pequeña, pero en mayor cantidad.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS LITERARIOS ANTES DE SU SELECCIÓN PARA CLASE

El abanico de obras, colecciones, formatos... de libros de Literatura Infantil y Juvenil es muy extenso, puesto que incluimos en un mismo cajón a prelectores, lectores iniciales o lectores con una mayor capacidad de comprensión, que va desde los 0 a las 15 años. Si unimos a este hecho la singularidad de muchas obras donde la imagen y el texto conforman un todo, en muchas ocasiones provoca reacciones en los docentes de rechazo, entendiéndolo que el lector ha de ir abandonando la imagen a medida que progresa en la lectura. De este modo, entre algunos docentes, en especial en la Educación Secundaria, hay cierto rechazo a las obras incluidas como Literatura Infantil y Juvenil, a favor de la lectura de clásicos en versión estrictamente filológica, si bien merecería un capítulo aparte el caso concreto de las adaptaciones y versiones de obras conocidas, de clásicos, escritos o no pensados para los niños. Un buen ejemplo de obras que han sido seleccionadas en los centros educativos son las adaptaciones que con tanto acierto ha realizado Rosa Navarro Durán, con ilustraciones de Francesc Rovira, para la editorial Edebé, tanto de clásicos españoles como de otras lenguas: *El Cid contado a los niños; El Lazarillo contado a los niños; La Eneida contada a los niños; La Odisea contada a los niños...*

Existen en ocasiones posturas encontradas, por un lado los partidarios de esperar a que el niño tenga la edad adecuada para leer las

obras completas y no adelantarle lecturas que no corresponden; por otro, están aquellos que prefieren hablarles de autores y obras, aunque sea a través de retazos del texto y adaptaciones del original. En todo caso, la selección ha de venir motivada por los objetivos que pretendamos trabajar, según el grupo de clase, la metodología... Así, conviene prestar atención en la selección a algunos aspectos que son importantes:

1. No se reniegue la función estética en el texto, a favor de la intencionalidad didáctica.
2. Elegirlos atendiendo al nivel de comprensión y asimilación del grupo de alumnos.
3. Estudiar la calidad mantenida en la relación entre la ilustración y el texto.
4. Leer el texto e interpretarlo desde la óptica del niño: tanto por el significante como por el significado.
5. En el caso concreto de las adaptaciones, es obligado leerlas antes, para conocer las supresiones que contiene, pues se producen no pocas diferencias entre la lectura de fragmentos frente a obras completas, así como entre la obra original y una versión o adaptación posterior.
6. Hay que tener en cuenta que un fragmento no es una obra. No tiene unidad y sentido pleno. En la medida de lo posible se recomienda leer textos completos.
7. Evitar la visión historicista del estudio de la literatura, en pos de la lectura de textos literarios. Y, en nuestro caso, el análisis y el comentario textual es una buena forma de acercamiento a la obra literaria.

En lo tocante a la traducción de textos de literatura infantil y juvenil al español quisiéramos matizar, porque es necesaria una reflexión del docente en este sentido, que cada lengua tiene una predilección concreta por usos lingüísticos concretos o estructuras sintácticas determinadas, de modo que los elementos que sufren más alteración en las traducciones suelen ser el *léxico* y la *sintaxis*. Un tercer elemento que debemos tener presente son las referencias culturales (Nikolajeva, 1996: 27-34). Hasta el punto de que autores como Klingberg (1986: 17-18) establecen diez grupos de referencias culturales que se alteran en las obras: las referencias literarias; las lenguas extranjeras en el TO; las referencias a mitología y creencias populares; el marco histórico, religioso y político; los edificios y el mobiliario de las casas; costumbres, prácticas y juegos; flora y fauna; nombres propios de personas, títulos, nombres de mascotas y de objetos; nombres geográficos; y pesos y medidas. En último término quisiéramos aludir a las manipulaciones ideológicas que se han realizado prácticamente en todas las lenguas y épocas de obras de Literatura Infantil y Juvenil, que en el caso español ha sido estudiado por Fernández López (2000) atendiendo al tiempo y al lugar en que se han producido.

PAUTAS PARA DESCUBRIR LA CALIDAD DE LOS LIBROS SELECCIONADOS

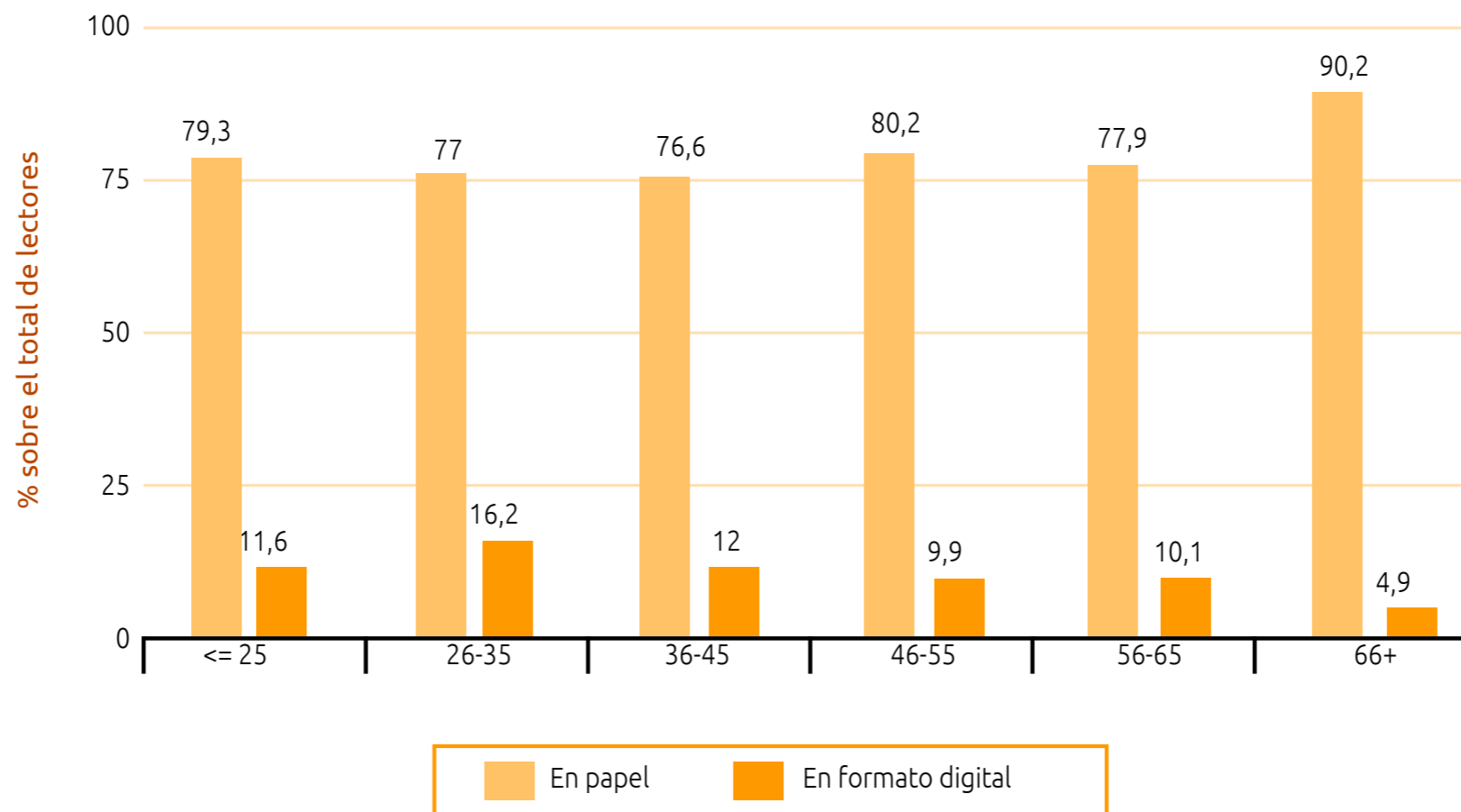
La evaluación de la calidad de los libros

El concepto de libro ha cambiado sustancialmente en los últimos años, hasta el punto de que algunas publicaciones recientes en el ámbito enfocan el tema como nuevas formas de lectura y escritura (Martos y Campos, 2013). En este sentido, es cierto que los procesos se están transformando, porque los soportes en

los que hacemos este acto también están variando actualmente. Esta misma percepción ha dado lugar a trabajos de todo tipo, donde podemos destacar la obra de Nicholas Carr (2011) que reflexiona sobre el impacto que está teniendo la lectura en red sobre la comprensión lectora, entre otros aspectos. De tal manera, que al concepto tradicional del libro en papel, con una lectura lineal e individual, se ha superpuesto un amplio abanico de posibilidades editoriales que van desde los libros enriquecidos

con material multimedia, glosarios o diccionarios instantáneos, a la incorporación de sistemas de realidad aumentada, la incorporación de chats, las lecturas hipertextuales... No obstante, puesto que este tema sería muy extenso de debatir en estas páginas, nos centraremos en la lectura en papel en esta ocasión, tomando como referente el libro en papel convencional, en gran medida el más usado para la ficción literaria por el lector en formación (CIS, 2014).

Formato de lectura de libros
 Datos: CIS. Tratamiento. www.3datos.es



Barómetro del CIS en torno a la lectura en España. Fuente: Centro de Investigaciones sociológicas. Diciembre de 2014

En este sentido apuntamos dos clasificaciones fundamentales. La primera esbozada por Juan Cervera (1988: 214-215), que toma como elementos centrales:

1. la “Expresión: lenguaje, género literario, forma literaria, estilo e ilustración”,
2. el “Contenido: posición global, componentes, implicaciones y estructura” y
3. la “Adecuación al niño: factores personales y factores textuales”.

Por otro lado, según Teresa Colomer (1998) debemos tener en cuenta:

1. la “Calidad del libro: elementos constructivos de la narración, elementos formales e ilustración”,
2. la “Adecuación del lector”
3. y las “Funciones, según el lector y los propósitos que se persigan”.

Por su claridad incluimos como orientativo para el docente el excelente modelo de “Procedimiento de evaluación de libros infantiles” que recomienda la normativa de la Unesco, donde se detalla tal cantidad de ítems que permite tener una visión de conjunto muy útil para el futuro maestro.

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE LIBROS INFANTILES							
NORMATIVA DE LA UNESCO							
Ficha del libro evaluado							
Título:							
Autor:							
Editor:							
Fechas:		Número de páginas:					
Precio:		Edad aproximada a la que está asignado:					
Comentario a los ítems	Aspectos	A 4	B 3	C 2	D 1	Valor relativo del ítem	Puntuación del ítem
El título debe promover la curiosidad, sin desvelar demasiado el contenido de la historia ni ser arbitrario	TÍTULO 1. ¿Es apropiado?					3	
Las ediciones recientes tienden a considerar valores propios de la época del niño. Un libro repetidamente editado suele ser garantía de calidad.	EDICIÓN 2. Primera edición o edición revisada. ¿Es reciente?					1	
Ya hemos hablado de las necesidades del niño. En cualquier caso, hay que partir del medio próximo al niño: la familia, los amigos, el colegio, los animales... La imaginación también es vital.	CONTENIDO A. Materia de lectura: 3. Se basa en experiencias, intereses y necesidades de significación vital para los niños.					5	
Existen libros que promueven juegos físicos, canciones, manualidades...	4. Estimula las actividades de los niños.					5	
Algunos libros presentan acciones tan alejadas de las conocidas por el niño que se hacen incomprensibles.	5. Se relacionan parcialmente con las actividades de la comunidad.					4	
Es imprescindible detectar formas de discriminación: ¿cómo aparecen las mujeres? ¿qué imagen se da de la comunidad propia? ¿qué imagen se da de otras comunidades? ¿cómo aparecen negros, gitanos...? ¿existen estereotipos lingüísticos?	6. No se observan elementos discriminatorios o sexistas.					5	

	7. Tiene otros elementos fundamentales:						
Los textos previsibles aportan poca información. Atención al final (Léase <i>Hipersúper Jezabel</i> , de T. Ross).	· Sorpresa.					3	
El humor es importante, incluso cuando presentemos al niño temas delicados (como en los cuentos folclóricos). Ayuda a desdramatizar.	· Sentido del humor.					3	
Cuando se trate de niños muy pequeños, la brevedad suele ser fundamental. No hay que cansar al niño.	· Brevedad.					2	
El diálogo implica acción directa, algo que debemos valorar. Frecuentemente nos permite dramatizar el texto.	· Diálogo					2	
La originalidad es un factor que no debemos olvidar. Aunque a los niños les guste escuchar repetidamente los cuentos, hay que ofrecerles nuevo material constantemente.	· Novedad					4	
Entre los valores que transmite la Literatura Infantil, éste es fundamental.	8. Fomenta la convivencia humana					5	
En conexión con el anterior, el ideal de vida debe estar relacionado con la justicia, el amor, la igualdad, etc.	9. Sugiere ideales de vida.					5	
Evitemos temas morbosos (sexo adulto, violencia) y busquemos temas sanos mentalmente (ecología, amistad, etc.).	10. Desarrolla y estimula la higiene mental.					5	
Nuestra meta es desarrollar la competencia literaria y comunicativa. Fomentemos el aprendizaje constructivista (que el niño interprete libremente el texto). Para ello necesitamos textos sugerentes y ricos, tanto en el aspecto textual como en lo referente a la ilustración.	11. Cómo facilita la enseñanza el contenido.					5	

Algunos libros están organizados (un cuento cada día, un tema cada día). Este factor es interesante en colecciones o recopilaciones.	B. Organización del contenido: 12. Está organizado en unidades o centros de interés.					3	
Es interesante que los personajes evolucionen en su forma de ver el mundo. Personajes como Teo –protagonista de una conocida colección– son personajes planos que se limitan a <i>estar</i> , sin evolucionar. Léase, por el contrario, <i>Ricardo</i> , de Helme Heine.	13. Tiene desarrollo psicológico.					5	
Las palabras adecuadas no son siempre las fáciles y conocidas. Hemos de procurar ampliar el léxico del niño. Las oraciones cortas suelen provocar un ritmo más ágil y próximo a la oralidad.	C. Vocabulario: 14. Palabras adecuadas. Oraciones cortas.					3	
Frente a la abstracción, la claridad es un factor que debemos valorar, sobre todo con niños muy pequeños. El sinsentido es, sin embargo, una modalidad aceptada (jitanjáforas, trabalenguas...).	D. Estilo: 15. Se expresan las ideas con claridad.					3	
Los niños prefieren el orden cronológico y causal antes que los flashbacks (saltos atrás) y el desorden causal. Conforme crezcan en edad podremos integrar mayores licencias de este tipo.	16. Hay secuencia lógica en el desarrollo de las ideas.					4	
La oralidad implica fluidez en la lectura. Es oral un texto que puede y debe leerse en voz alta. La poesía es oral por naturaleza (en tanto ha de ser recitada). También el cuento y el teatro infantil requieren una estructura y unos recursos que se adecuen a este tipo de lectura.	17. Tiene estilo conversacional y natural. Oralidad					5	
Jugar con los sentidos es una posibilidad interesante. Algunos libros se tocan (tienen resortes), se huelen, se ven con gusto, se oyen y hasta se comen.	18. Apela a lo sensorial					4	

Factor sumamente subjetivo. Los criterios de lo bello cambian con las épocas. La belleza está, en todo caso, relacionada con la educación estética, lo que implica conocer estilos y modos de expresión diversos. En muchos casos buscamos una belleza intensa, pero hemos de considerar que un buen libro no necesariamente es un libro hermoso.	19. Tiene belleza								3
Hoy son objetivos: la formación de lectores, el desarrollo de la competencia literaria y comunicativa (la formación del <i>intertexto del lector</i>) y la educación estética.	E. Objetivos: 20. Cumple con los objetivos de lectura de la época actual.								5
Los colores brillantes llaman la atención y provocan curiosidad.	ASPECTO MECÁNICO A. Cubierta: 21. Tiene color brillante.								2
¿Promueve la curiosidad? ¿Es significativa?	22. Tiene ilustración adecuada.								5
El tamaño del libro es interesante. Los niños muy pequeños necesitan un tamaño significativo pero no tan grande como el álbum ilustrado (más adecuado para niños de 4 años en adelante –aprox.–). Los alumnos de Educación Primaria, ya lectores, usarán libros cada vez más pequeños.	23. Tiene tamaño conveniente.								3
Las ilustraciones son fundamentales en Educación Infantil. Partimos de libros de imágenes para ir proponiendo cada vez un mayor porcentaje de texto.	B. Ilustraciones: 24. Son suficientes.								4
Las ilustraciones no sólo deben reflejar lo que el texto propone, sino incorporar información adicional y complementaria (Véase, por ejemplo, <i>Un culete independiente</i> , de J. L. Cortés y Avi).	25. Están relacionadas con el material de lectura. ¿Aportan contenido al texto?								5

La fuerza de lo visual es esencial para los menores de 6 años. la ilustración debe intrigar, sorprender, tener vivacidad, sugerir movimiento... Las ilustraciones estáticas se adecuan a textos descriptivos o resoluciones gráficas de adivinanzas.	26. Sugieren acción y movimiento.								3
El texto y la imagen deben establecer una relación coherente. Los colores desbordantes suelen corresponder a estados coléricos o excitantes. Los tonos sepías incitan al recuerdo, la melancolía. Los colores oscuros son adecuados a historias de misterio o suspense...	27. Tienen colores adecuados.								2
La coherencia tiene también que ver con el contenido. La ilustración puede adaptar su estilo según las épocas descritas o los personajes propuestos.	28. Dan la sensación de la época o ambiente que describen.								3
¿Son significativas? ¿sugieren hechos importantes para la comprensión del texto?	29. Requieren imaginación del niño.								5
El tipo y tamaño de las letras es importante. Éstas deben tener un tamaño adecuado, mayor cuanto menor es la edad. Elijamos tipos adecuados al sistema de lectoescritura que se esté desarrollando en el colegio.	C. Impresión: 30. Tiene tipos apropiados.								3
Las líneas deben ser cortas, adecuadas a la capacidad visual del niño.	31. Las líneas tienen longitud apropiada.								2
La coordinación es preferible a la subordinación, sobre todo en edades muy pequeñas.	32. Las oraciones están divididas en frases.								2
No hay que agotar los márgenes. Dejemos respirar al texto.	33. Tienen márgenes adecuados.								2
El libro debe estar bien encuadernado. No olvidemos que va a ser manejado en muchas ocasiones, que puede caerse, mancharse, etc.	D. Encuadernación: 34. Es duradero. Está bien cosido.								2

El papel debe ser de calidad, que no se rompa fácilmente.	E. papel: 35. Es grueso y duradero.						2	
	Valor relativo total: Puntuación global de los ítems: Puntuación final: La puntuación global dividida entre el valor relativo total ubica el libro en Zona A, Zona B, Zona C o Zona D.						137	

Como se puede observar, cada ítem tiene un valor relativo: se trata de la importancia que tiene como aspecto particular. Es claro que la conexión con los intereses y necesidades vitales del niño ha de ser un aspecto más valioso que el hecho de que el papel sea duradero –sin que dejemos de apreciar este último componente de la obra–. De esta forma, establecido el valor relativo de los ítems (137), ya que cada uno de ellos se multiplicaría por 1. La división 139:139 arroja un resultado de 1: este sería el valor global del libro.

Está claro que sólo el peor libro del mundo obtendría tal puntuación. En la realidad, conforme se evalúa, surgen diferentes puntuaciones, con lo cual el resultado final ofrece puntuaciones con decimales, muy importantes: Eso sí, siempre entre 1 y 4 puntos, de tal manera que podemos concluir:

- 1 – 1.5: Suspenso
- 1.5 – 2.5: Aprobado
- 2.5 – 3.25: Notable
- Más de 3.75: extraordinario libro de Literatura Infantil.

Este procedimiento de evaluación del texto considera múltiples aspectos relacionados con el material de lectura: la coherencia textual, la unidad temática, la estructura del texto, las ilustraciones, el contenido, el estilo. Pero no podemos olvidar que nos encontramos ante textos literarios, por lo cual sería necesario añadir dos premisas a la evaluación:

1. Los textos literarios difiere, por lo general, del lenguaje cotidiano (aunque en este último podemos hallar –incluso con frecuencia– rasgos y recursos literarios). La lectura de estos textos y los objetivos de la aproximación del niño al hecho literario –ya comentados, por los que se pretende desarrollar la competencia literaria– son distintos de los planteados ante textos de otro tipo: expositivos, periodísticos, etc.

La adecuación del lector a las lecturas

En un libro todos los elementos (textuales y paratextuales) se encuentran interrelacionados, lo que le confiere una unidad e indivisibilidad que ha de tenerse en cuenta en su valoración. Esa coherencia afecta tanto al lenguaje que utilice, como a las ilustraciones que lo acompañen, o a la interrelación que mantienen ambos lenguajes. Es por esto que necesitamos evaluar un libro en conjunto.

Así, Gemma Lluch (*apud* Casanueva, 2008: 25-38) insiste en que:

[...] en la actualidad, en el ámbito de la literatura infantil y juvenil, la comunicación entre los productores de libros (autores o narradores) y sus principales destinatarios o narratarios (lectores infantiles y juveniles) aparece mediatizada por diversas instituciones (la escuela y los editores), que son las que declaran las obras aptas para ser leídas [...] asesorados por la condicionante crítica sociológica, anticipada a la creación [...] que –junto con la revalorización del folklore y de lo popular, y la corriente cultural, en boga, del realismo mágico– ha propuesto convertir lo maravilloso del cuento tradicional en un fantástico anclado en la realidad y acorde con los nuevos tiempos; por otro lado, están los padres, bibliotecarios, maestros y educadores, quienes, a su vez, se erigen en primeros receptores, comprando o recomendando los libros a sus hijos y alumnos.

No es extraño, pues, que en esta situación, con doble destinatario, autores –y también editores– utilicen todos los recursos, estéticos y discursivos a su alcance, para facilitar la comunicación entre narrador y narratario principal, con la intención de acercar el libro al niño, al adolescente y al joven, contribuyendo, de este modo, al fomento de la lectura (Destinatario infantil y mediador adulto, al que nos hemos

referido, con anterioridad, y que lleva a los autores a introducir una carga cultural, claramente dirigida al lector adulto, con la intención, por una parte, de dignificar el texto literario y de propiciar su aceptación por parte de aquél, y por otra, de mejorar la competencia interpretativa del receptor infantil, aun a riesgo de interceptar la comunicación entre el narrador y este último, el narratario principal).

De otro lado es necesario ahondar en las técnicas que utilizan los autores, editores y casas comerciales para comunicarse con el lector, en cuyo caso la crítica coincide en diferenciar dos tipos de textos (Casanueva, 2008: 31):

[...] por un lado, aquellos a los que Shavit (1986) engloba bajo el término de “narrativa canónica”, refiriéndose al cuento infantil y juvenil actual, cuyos autores, al escribir sus obras, lo hacen pensando en un doble destinatario: el lector infantil (al que tiene que gustar su obra) y el crítico adulto (que debe dar su beneplácito);

y por otro, las obras “no canónicas” (probablemente, las de menor calidad), en las que el autor intenta acercarse lo más posible al habla del niño.

Así se atenderá a lo que la crítica ha denominado como el doble destinatario de la literatura infantil (Fernández López, 2002: 18) que en inglés ha dado lugar al término, *double addressee* (Shavit, 1986), de *dual readership* (Alvstad, 2010: 24), de *asymmetry of the communication structure* (O’Sullivan 1992/2006: 153), de *an unequal relationship* (Lathey, 2006: 4-6) o de los adultos como mediadores en el proceso lector (Barcia Mendo y Soto Vázquez, 2010).

De este modo, algunos de los recursos que se incorporan a las narraciones para facilitar la lectura a los primeros lectores, según señala Perera Santana (2007: 77), son:

1. **Enunciación simple:** *tercera persona narrativa. Tiempo pasado. Desarrollo lineal. Espacio concreto, aunque genérico. Evolución de la trama mediante causa-efecto que se resuelve al final.*
2. **Estructura narrativa sencilla:** *secuencias que sean claramente identificables (presentación de personajes, planteamiento del problema y la solución). Alternando descripción y diálogo.*
3. **Coordinación texto e imagen:** *de modo que esta libere al texto de las descripciones. Ambas liberadas entre sí.*
4. **Lenguaje (prosa o verso):** *los versos de rima fácil como los pareados facilitan la lectura y la agilizan, sin que sea reiterativo.*

En el polo opuesto, otros estudios como los de Nikolajeva se muestran contrarios a estas clasificaciones, reivindicando que las estructuras, sintaxis y lenguaje, así como los recursos artísticos están al mismo nivel que cualquier otro modelo literario y que, con la evolución actual del género, los textos son cada vez más literarios y elaborados:

Thus many contemporary children’s books display an increasing artistic sophistication, a conscious striving to exploit the richness of language, a variety of literary devices and expressive means, patterns from different genres. [...] They evolve towards a more complex novel form. This evolution becomes manifest on many different textual levels, in metastructures (the relation of the text to both the writer and the reader), in intertextuality (the relationship between texts), in chronotopes (the sophisticated treatment of space-time relations), and in new experimental forms and narrative techniques (Nikolajeva, 1996: 7-8).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Estudios y monografías

- Alvstad, C. (2010). "Children's literature and translation", en Yves Gambier, Luc Van Doorslaer (Eds.). *Handbook of Translation Studies. Volume 1*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, págs. 22-27.
- Ballester, J.; Ibarra, N. (2013). "Edad lectora" en E. Martos Núñez y M. Campos Fernández-Fígares (Coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana, págs. 194-196.
- Barcia Mendo, E.; Soto Vázquez, J. (2010). *Glosario de literatura infantil y juvenil. Algunas aportaciones desde Extremadura*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Borda Crespo, M. I. (2006). *Como iniciar a la lectura*. Málaga: Arguval.
- Bryant, S. C. (1995). *El arte de contar cuentos*. S. l.: Biblaria.
- (1965). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Nova Terra.
- Caro Valverde, M.ª T. et al. (2015). "Didáctica de la literatura y Educación literaria", *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Vol. 33, 3, págs. 247-253.
- Carr, N. (2011). *Superficiales ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Casanueva Hernández, M. (2008). "El texto literario y el receptor infantil y juvenil", *Tabanque. Revista Pedagógica*, 21, págs. 25-38.
- Cerrillo, P. C.; Larrañaga, E.; Yubero, S. (2005). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Ocatadro.
- Cervera, J. (1988). *La literatura infantil en la Educación Básica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero de la Universidad de Deusto.
- Colomer, T. (1996). "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación", en C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literatura en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori, págs. 123-142.
- (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T.; Duran, T. (2000). "La literatura en la etapa de educación infantil". M. Bigas y M. Correig (Eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis, págs. 213-249.
- Colomer, T. (2005). "El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil", *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, págs. 203-216.
- Consejería de Educación (2014). *Guía de lectura Leer en familia*. Badajoz: Gobierno de Extremadura.
- Fernández López, M. (2000). "Translation Studies in Contemporary Children's Literature: A Comparison of Intercultural Ideological Factors", *Children's literature Association Quarterly*, 25 (1), págs. 29-37.
- (2002). "Canon y periferia en literatura infantil y juvenil: manipulación del medio visual", en Lourdes Lorenzo, Ana María Pereira, Veljka Ruzicka (Eds.). *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Cie Inversiones Editoriales Dossat 2000, S.L., págs. 13-42.

- Klingberg, G. (1986). *Children's Fiction in the Hands of Translators*. Lund: CWK Gleerup.
- Lathey, Gillian (Ed.) (2006). *The Translation of Children's Literature: A Reader*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, Ltd.
- Lluch, G. (2010). *Como seleccionar libros para niños y jóvenes*. Gijón: Trea.
- Matute, A. M.^a (1997). "La Revista", *El Mundo*, 113.
- Martens, H.; Soto Vázquez, J. (2012). "La ideología franquista en clase de Lengua y Literatura: el caso de Adolfo Maíllo", *Ocnos*, 8, págs. 49-56.
- Martos Núñez E.; Campos Fernández-Fígares M. (Coords.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana.
- Nikolajeva, M. (1996). *Children's Literature Comes of Age. Toward a New Aesthetic*. New York/London: Garland Publishing, Inc.
- Núñez Ruiz, G. (1998). "Notas sobre las relaciones de la teoría literaria con la Didáctica de la Literatura", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, págs. 91-99.
- O'Sullivan, E. (1992/2006). "Does Pinocchio have an Italian Passport? What is Specifically National and what is International about Classics of Children's Literature", en Gillian Lathey (Ed.) (2006a). *The Translation of Children's Literature: A Reader*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, Ltd, págs. 146-162.
- Perera Santana, Á. (2007). *Manual de Literatura Infantil*. Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. Athens/London: The University of Georgia Press.
- Uribe, V.; Delon, M. (1983). "La selección de libros para niños: la experiencia del Banco del Libro", *Revista Parapara*, 8, s. p.

Webgrafía

- Paradigmas del sistema educativo: <https://www.youtube.com/watch?v=59Eqytp1K4> [09/09/2016].
- Guía de literatura infantil y juvenil en la Biblioteca Nacional: http://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/Literatura_Infantil/ [09/09/2016].
- Plan de Fomento de la lectura del Ministerio de Educación: <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/pfl/portada.html> [09/09/2016].

tema 3 LA LECTURA DE TEXTOS MULTIMODALES EN LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Del paratexto al peritexto

- Definición de *paratexto*
- Tipologías de los paratextos
- Definición de *peritexto*
- Trascendencia de *paratextos* y *peritextos* en la LIJ

Ilustraciones

- Importancia de las ilustraciones: su evolución histórica
- Tipología de las ilustraciones en LIJ
- Trascendencia del estudio de las ilustraciones en el ámbito de la LIJ

Pos-textos

- Definición de *pos-texto*
- El cómic
- La figura del superhéroe
- Manga y *anime*
- Las sagas
- Trascendencia de las manifestaciones *pos-textuales* en la LIJ

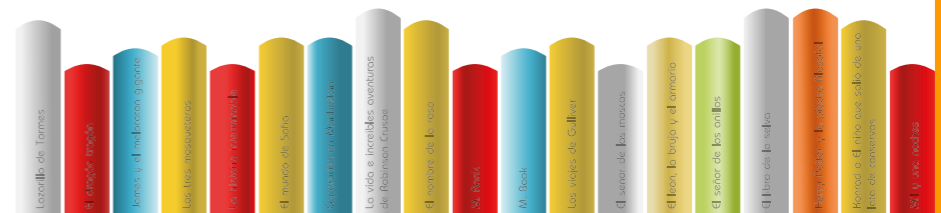
Intertextualidad e intermedialidad

- Definición de *intertexto*
- La *intermedialidad*
- Trascendencia de la *intermedialidad* aplicada a la Didáctica de la LIJ

Hipertextos

- Definición de *hipertexto*. Sus dos niveles de *multimodalidad*
- El *hipertexto* factual
- El *hipertexto* virtual

Referencias bibliográficas



El uso de las nuevas tecnologías en la edición y difusión de textos así como la capacidad que aportan tales tecnologías para la interacción entre el autor y los lectores han provocado la aparición de unas formas de lectura que no responden a la tradicional, o, en otras palabras, a la apoyada prioritariamente en el soporte papel.

Estas nuevas formas de lectura tienen repercusiones no solo sobre las competencias lectoras en los distintos grados del aprendizaje lectoescritor, sino también en la capacidad de generar y reforzar temas como los relacionados con lo fantástico, en los que la intervención del lector se hace más “participativa” hasta llegar a adquirir, en ocasiones, el papel de coescritor.

La Literatura Infantil y Juvenil –y, por consiguiente, su Didáctica– se convierten, pues, en uno de los marcos de referencia de las nuevas posibilidades de lectura y co-escritura, etiquetadas bajo la expresión de “textos *multimodales*”.

Entre los elementos que deben tenerse en cuenta en relación con los textos *multimodales* se cuentan: el *paratexto* como vehículo del texto, las *ilustraciones* que complementan las palabras, la autonomía de la *imagen* en su relación con el texto (novelas gráficas, cómics, *anime*, etcétera), la *intertextualidad/intermedialidad* y, finalmente, los nuevos soportes de lectura. De alguna manera, en la sucesión de epígrafes dispuestos a continuación se alternan elementos textuales e icónicos, los cuales, en nomenclatura de Gérard Genette, pueden ordenarse del modo siguiente:

- paratextos: elementos de edición en LIJ.
- ilustraciones: las imágenes y el álbum ilustrado.
- pos-textos: cómics, superhéroes, *anime* y sagas.
- intertextos e intermedialidad: cine, televisión y *Youtube*.
- hipertextos: tanto factuales como virtuales.

DEL PARATEXTO AL PERITEXTO

Definición de *paratexto*

La idea de “lectura *multimodal*”, si bien no aplicada específicamente a la LIJ, está implícita en la teoría enunciada por Gérard Genette en 1982 y 1987, años de publicación de *Palimpsestos* y *Umbrales*. La multiplicidad de lecturas se establece –según las reflexiones de Genette sobre la entidad de la narración–, en diferentes ámbitos que provocan su transformación semántica, es decir, el sentido de su lectura.

Así, no existe una exposición neutral de palabras escritas (un texto amorfo), sino que existen elementos externos que influyen sobre el texto y condicionan su interpretación. Entre tales elementos figura su presentación. Se trata de los denominados *paratextos* (etimológicamente, “lo que acompaña al texto”). Existe una disciplina antigua conocida como *ecdótica*, cuyo interés se centra en la producción impresa de textos. El estudio del paratexto, al tener una orientación más amplia, engloba la *ecdótica*, pues su dimensión no solo es formal, sino también de fondo. Por ejemplo, las acotaciones teatrales en las ediciones de obras dramáticas no constituyen solamente una cuestión de imprenta, sino que se ofrecen como avisos sobre la puesta en escena y, por consiguiente, condicionan el sentido del texto.

La prensa, en virtud de las posibilidades didácticas que ofrece su empleo en el aula de Primaria, aparece como un importante filón de paratextos, por ejemplo los titulares, el tamaño de la letra o la posición de la noticia en la página, los cuales permiten mostrar a los alumnos cómo varía la lectura de una noticia.

Tipología de los paratextos

De acuerdo con la perspectiva que se adopte, es posible distinguir varias tipologías.

Una primera tipología permite, en virtud de la **forma**, distinguir entre:

- **Paratextos icónicos:** mapas, planos, símbolos, anagramas, marcas, relieves, ilustraciones y fotografías, entre otros.
- **Paratextos verbales:** propiamente textuales, pero donde pueden influir la elección tipográfica de los caracteres de imprenta, su color, tamaño, disposición, etcétera.

En función del **responsable** del *paratexto*, es posible diferenciar:

- **Paratextos de autor:** título de la obra, índice, dedicatoria, prólogo o prefacio, epílogo, glosarios, apéndices, anexos...
- **Paratextos de editor:** tapas o cubiertas, guardas, información de solapas, fajín, fotografía del autor, colección o serie, catálogo de otras obras, colofón y resumen de contraportada son algunos ejemplos.

Si nos basamos en la **valoración** cabe señalar los siguientes:

- **Paratextos perceptibles:** portada, lomo, encuadernación, papel, entre otros. Un paratexto de estas características puede llegar a definir géneros textuales, caso del *pulp* (historietas para consumo popular, cuyo nombre procede del tipo de papel empleado en su impresión) o de su equivalente italiano, el *giallo*.
- **Paratextos internos:** tipo de edición (académica –con notas y citas–, divulgativa, escolar, infantil); destino de la misma (de

lujo, de coleccionista, de bolsillo) o perspectivas de consumo (ediciones institucionales o *best-sellers*).

- **Paratextos externos:** publicidad, menciones honoríficas y premios merecidos, reseñas, críticas periodísticas, foros de lectores, foros profesionales, presencia en *blogs*, alusiones en redes sociales, referencias en *wikis*, etcétera.

Definición de *peritexto*

Pues bien, lo hasta aquí expuesto plasma cuál era el estado de la cuestión hasta que el propio Gérard Genette, en su obra *Umbrales*, establecía una pequeña pero significativa matización en su definición previa de paratexto.

Así, el teórico francés comienza a distinguir a partir de 1987 dos tipos de paratextos:

- El *peritexto*, que alude a todo aquello que se encuentra alrededor del texto dentro del volumen que lo encierra: título, autor, editorial, colección, formato, tamaño, encuadernación, tacto de su portada, guardas (Consejo, 2011), tipografía...
- El *epitexto*, lo que se encuentra también alrededor del texto pero de forma externa al volumen en sí: publicidad, crítica literaria, premios recibidos, entre otros.

En lo que se refiere de forma específica a la LIJ, los peritextos de muchas obras están adoptando otras formas y funciones distintas de las tradicionales, de manera que estos espacios peritextuales están asumiendo estrategias narrativas. La definición de Genette del peritexto como “elementos que rodean el texto” se ha tornado, pues, incompleta y no se ajusta a la realidad de los actuales álbumes

y libros ilustrados, que ahora representan una parte importante en la construcción de los sentidos.

Elena Consejo (2014: 12) lo ha explicado con claridad:

Genette afirmaba que el peritexto se halla alrededor del texto, por lo que se infería, si no una gran distancia, sí una frontera que separaba escrupulosamente el uno del otro. Hoy por hoy sostenemos que esa frontera se ha ido desdibujando y, en ocasiones, ha llegado a desaparecer.

Todo esto nos conduce a pensar en un proceso de textualización de los peritextos cuando actúan claramente como una estrategia narratológica más que se incorpora al discurso literario, cuando los espacios peritextuales dejan de ser espacios marginales y pasan a un primer plano mimetizándose con el tradicional espacio interior del volumen. Ya no son solo una aproximación al texto o un espacio liminal (Turner, 1969), sino que pueden llegar a ser elementos necesarios de interpretar para construir y avanzar en nuestro proceso de lectura.

Trascendencia de paratextos y peritextos en la LIJ

Paratextos y peritextos poseen especial trascendencia en la LIJ dado el carácter dinámico de las edades y obras que se engloban en este segmento. En efecto, basta con echar un vistazo a cualquier volumen para hacerse una idea bastante aproximada del grupo de edad al que este se halla destinado: ello se debe a que la primera percepción que se tiene de dicho volumen es *paratextual* o, más concretamente, *peritextual*.

A día de hoy es una realidad que el mercado y el panorama editorial avanzan de la mano de estos peritextos. La tendencia de autores y editores de libros infantiles y juveniles de ilustrar el espacio

peritextual de los mismos convierte estas obras en objetos artísticos y de colección.

Entre los peritextos más destacados en textos infantiles pueden citarse el **formato** (cuadrado, curvilíneo, troquelado), la **consistencia de las páginas** (plastificadas, acartonadas, predominantemente gruesas), el **número de páginas** (en torno a veinte), el **color de fondo** de la página (colores planos, que varían a lo largo del volumen), el color y tamaño de la **tipografía** y su predominio o no respecto a las ilustraciones (normalmente colores que contrasten con el tono del fondo de página, con tipografías grandes, las cuales, de acuerdo con la edad del lector, avanzan desde su sometimiento a la ilustración –hasta el punto de que el mismo carácter tipográfico puede ser en sí mismo un dibujo– al predominio del texto sobre la imagen). A este último respecto, cabe destacar que la imagen se ha ido apoderando de los peritextos tradicionales.

En lo relativo a la Literatura Juvenil, conviene conocer los motivos que inducen a grupos de jóvenes a inclinarse por determinados géneros, temas, autores o colecciones, pues la información que reciben al respecto se engloba también en el ámbito de los contenidos peritextuales y condicionan su lectura e interpretación de tales textos. Por ejemplo, el diseño de portadas efectistas, solapas que informen sobre el éxito adolescente de una determinada obra o las posibilidades de acceso mediante préstamo bibliotecario.

En lo que se refiere al estudiante de Formación del Profesorado, el análisis de los elementos peritextuales aporta una información muy rica respecto a metodologías de lectoescritura y ayudan a la selección de manuales en el futuro ejercicio profesional.

ILUSTRACIONES

Importancia de las ilustraciones: su evolución histórica

De acuerdo con el epígrafe precedente, la ilustración puede considerarse como paratexto de una obra escrita. Sin embargo, si se tienen en cuenta tanto la historia de la escritura como la capacidad que poseen las ilustraciones para comunicar un mensaje de forma autónoma, estas merecen un apartado propio, como posibilidad multimodal independiente. Ello resulta más evidente aún cuando las nuevas tecnologías han generado propuestas de interacción con unos medios que son de carácter predominantemente icónico.

En efecto, la historia del alfabeto y de la escritura refleja unos orígenes pictográficos, es decir, donde ilustración y letra constituyen las dos caras de una misma moneda. De igual forma, la tradición pedagógica de la religión cristiana encontró en la conocida como *Biblia Pauperum* una forma de expresión en lo que hoy en día la Teoría Educativa denomina “lectura para los que no saben leer” o “lectura de los que no saben leer”. Por otra parte, las iluminaciones de los manuscritos medievales son, de un lado, elementos decorativos, pero, de otro, cumplen etimológicamente con el mismo requisito que la ilustración: “aclarar el sentido de un texto” cuando este es insuficiente (de ahí que pierdan su condición de peritexto y adquieran sentido autónomo en el momento en que las imágenes devienen *iconografía*). La imprenta, en fin, encuentra en el grabado su particular “iluminación” y traslada a la modernidad sus posibilidades expresivas, según es buena muestra el *Orbis Sensualium Pictus* (1658), del humanista checo Johannes Comenius, que constituye, además, un volumen elaborado específicamente para niños.

El siglo XIX será el siglo de las ilustraciones: el progreso industrial y urbano, la generalización de los viajes, el apogeo del correo

postal, la celebración de exposiciones universales, los avances tecnológicos, el invento de la fotografía, etcétera, generan un caldo de cultivo idóneo para la autosuficiencia de la ilustración incluso como obra artística reconocida. No de otra forma puede entenderse la trascendencia de figuras como la del pintor francés Toulouse-Lautrec o la del checo Alfons Mucha, cuyas ilustraciones recrean escenografías teatrales y operísticas, y gozan de un carácter eminentemente publicitario (aunque no siempre, como demuestra la imagen inmediatamente inferior).



En la *Epopéya eslava*, Alfons Mucha “narra” en imágenes la mitología y la historia de la hoy desaparecida Checoslovaquia. Desempeña, pues, una función similar a la de algunos capiteles románicos del Medievo, que permitían el conocimiento de las Sagradas Escrituras por parte de los iletrados.

Por último, surge con fuerza el coleccionismo en las diferentes clases sociales, toda vez que el producto objeto de colección tiene enorme difusión y es barato económicamente: aparece el “cromo” como motivo comercial y el “álbum” como soporte para su conservación. En la actualidad, plataformas como *Pinterest* (surgida en el año 2009) mantienen la vigencia del coleccionismo de imágenes, ilustraciones y álbumes.

En este contexto, la ilustración como elemento central en la LIJ debe considerarse cronológicamente, salvo excepciones, desde la segunda mitad del siglo XIX. Aunque, en principio, apenas cabe hablar de perspectivas nacionales (dado que el intercambio comercial de las propuestas editoriales y de las influencias estéticas de los artistas implica una vinculación supranacional), también es cierto que como aproximación táctica a un entorno nacional ofrece perspectiva suficiente para entender el fenómeno (García Padrino: 2004).

Tipología de las ilustraciones en LIJ

De acuerdo con el parámetro que se adopte, es posible distinguir los siguientes tipos de ilustraciones:

a. Ilustraciones según las técnicas de dibujo y de impresión empleadas:

- **Técnicas de dibujo:** pluma o tinta, carboncillo o lápiz, rotuladores o lápices de colores, pastel (pintura “seca”, sin disolventes), acuarela (con colores disueltos en agua), *gouache* (acuarela espesa), óleo (con disolución en aceite), acrílico (pintura plastificada), *collage* (mediante composición física) o digital (a través de técnicas infográficas), y un largo etcétera.
- **Técnicas de impresión:** xilografía (madera), serigrafía (seda), aguafuerte (metal), litografía (piedra), impresión en estereo-

tipos (moldes), en *offset* (placas), huecograbado (cilindros), fotocomposición (o impresión química sobre papel fotográfico), o con medios informáticos (mediante inyección, láser...).

b. En función del destino de la ilustración:

- **Ilustraciones autónomas:** ilustraciones publicitarias, editoriales o de diseño gráfico, por ejemplo, el panel, la carátula o el afiche, respectivamente.
- **Ilustraciones complementarias,** que se combinan con texto y pueden ser de tres tipos:
 - **Ilustraciones conceptuales:** motivos inspirados en un texto, pero sin dependencia argumental de este. Su manifestación más elaborada es la del denominado “álbum ilustrado”, en el que las ilustraciones tienen tanto valor como el texto junto al que aparecen.
 - **Ilustraciones narrativas:** desglosan elementos (acciones, personajes, paisajes) presentes en el relato.
 - **Ilustraciones decorativas:** ofrecen imágenes con motivos secundarios del texto con el fin de facilitar transiciones entre las distintas partes del relato, llenar lagunas narrativas o evitar vacíos de maquetación.

c. De acuerdo con el destinatario (con especial atención al receptor infantil y juvenil en el caso que nos ocupa):

- **Ilustraciones de reconocimiento:** de apariencia predominantemente bidimensional, permiten al niño pequeño nombrar objetos.
- **Ilustraciones de identificación:** permiten al niño adentrarse en el relato e incluyen escenas y fondos paisajísticos de cierta complejidad.

- **Ilustraciones de imaginación:** invitan al lector a recrear personajes, lugares y acciones ficticios, con fondos escenográficos y reproducción de movimientos muy elaborados.
- **Ilustraciones académicas:** reciben influencias de la Historia del Arte, mediante la reproducción de arquitecturas o la reelaboración de cualquier tópico o motivo cultural o literario.

Trascendencia del estudio de las ilustraciones en el ámbito de la LIJ

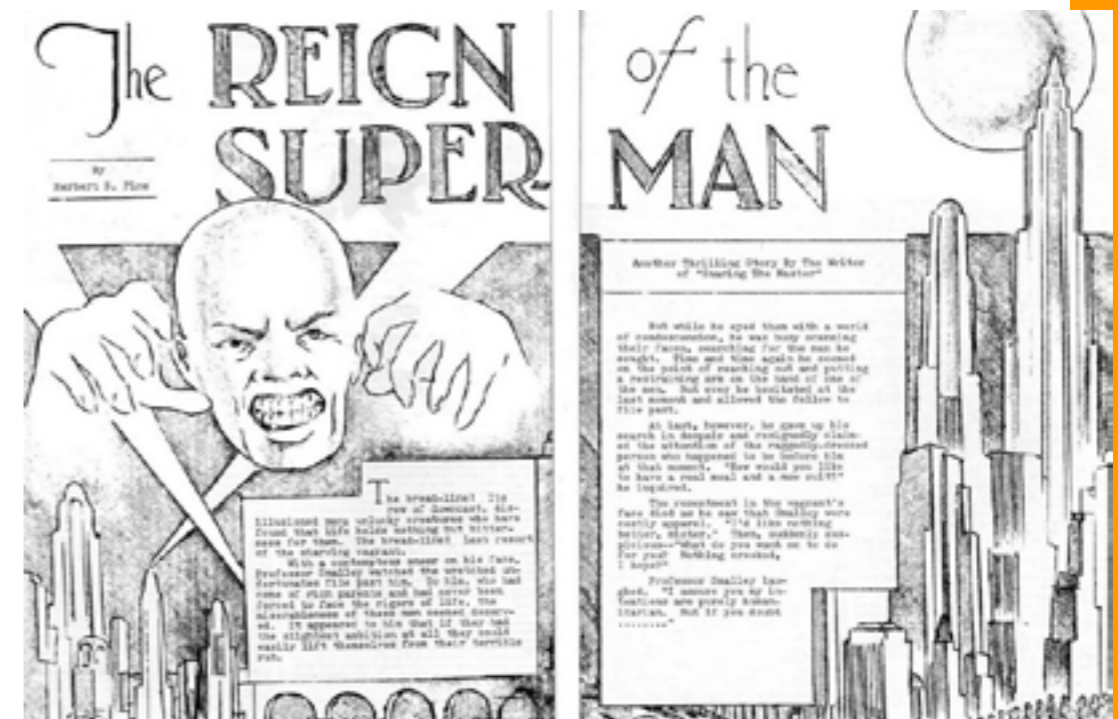
Las distintas tipologías descritas en líneas anteriores constituyen una muestra certera de la trascendencia de las ilustraciones como "lectura multimodal" en sus distintos márgenes: en un extremo, la imagen autónoma, de carácter conceptual e imaginativo; en el otro, la imagen que complementa o depende de un texto hasta el punto de servir para describir un objeto, acción o personaje. Los estados de transición resultan de gran interés a la hora de plantear líneas de análisis y su relación con las técnicas de lectoescritura y con las capacidades de comprensión de un texto: por ejemplo, en las edades más tempranas la integración de fondos paisajísticos tras imágenes bidimensionales permiten la comprensión de figuras poligonales que recrean casas, copas de árboles o cordilleras. De igual forma, en receptores preadolescentes las ilustraciones fantásticas constituyen el reflejo del desarrollo de su capacidad de abstracción y de relación con un entorno que comienzan a percibir como variable.

El estudiante de Formación del Profesorado puede encontrar en la ilustración un ámbito que, de un lado, tiene la posibilidad de desarrollar en su plan de estudios y, de otro, un campo de trabajo muy amplio y fructífero.

POS-TEXTOS

Definición de *pos-texto*

Un *pos-texto* puede comprender, a partir de la terminología puesta en boga por Gérard Genette, como una "escritura emancipada", es decir, como un texto que pospone su condición escrita y es capaz de generar nuevos modos de expresión y, por consiguiente, su traducción a una "lectura multimodal". Por ejemplo, el personaje de un relato de éxito como es Superman, publicado originariamente como cuento de ciencia ficción en 1933, pasa a ser objeto de tratamiento en cómic y en cine; las tiras dibujadas y los fotogramas se convierten, sucesivamente, en pos-textos del cuento Superman y ocupan su lugar, incluso desplazándolo.



Fragmento del relato original de Superman, *El reinado del superhombre*, creado por el escritor estadounidense Jerry Siegel y el artista canadiense Joe Shuster.

De igual manera, cuando los niños desarrollan juegos inspirados en relatos –sea o no con juguetes– efectúan lecturas singulares de los mismos, lecturas que poseen la entidad de pos-texto.

Entre los pos-textos que guardan mayor relación con la LIJ se cuentan el *cómic*, derivado de este, el *mangay* el *anime*, así como las figuras de los *superhéroes* y su organización en *sagas*. A la descripción de los citados *pos-textos* (diferentes entre sí, aunque íntimamente relacionados) se dedican los cuatro epígrafes siguientes.

El cómic

Una de las primeras manifestaciones pos-textuales características de la contemporaneidad aparece representada por el cómic, el cual posee unas evidentes implicaciones didácticas. En verdad, el cómic es la fuente de la denominada “novela gráfica” contemporánea. Sin embargo, el cómic nace del grabado, como ilustración en la prensa escrita, cuya función es aportar una imagen dibujada de la noticia a la que acompaña (rostros, objetos, lugares), cual boceto que parafrasea el texto.

Pronto –en la primera mitad del siglo XIX– se convierte en paratexto, cuando la ilustración complementa la información ofrecida con comentarios autónomos, y, sobre todo, cuando ironiza sobre la noticia y se presenta como caricatura. El siguiente paso consiste en independizarse de la noticia. Entonces el grabado se transforma en tiras de viñetas como sección singular del periódico: ha surgido el pos-texto del cómic, que termina desgajándose editorialmente del propio periódico, como historietas publicadas a toda página en ediciones que se denominan “revistas gráficas”. Estas surgen con fuerza a principios del siglo XX en los Estados Unidos y

popularizan el recurso de los “bocadillos” para insertar las palabras de los personajes, sus diálogos, con matices diferentes en función de cómo se diseña el globo. Inicialmente priman los contenidos humorísticos y de fábula, para, a partir de la Depresión del período de entreguerras, abrirse a relatos de aventuras y figuras de “superhéroes”, relatos y figuras que poseen un particular interés en lectores de edades infantiles y juveniles.

La figura del superhéroe

Ciertamente, la figura del *superhéroe* nace de la confluencia de tres motivos de carácter y origen dispares: los héroes de las mitologías grecolatina y nórdica, los santos cristianos y los avances tecnológicos, aunque poseen también algunas raíces en la filosofía de Friedrich Nietzsche. Es decir, figuras con capacidad física, con ética filantrópica y con recursos de refuerzo o *gadgets*. Se trata de personajes que, por diferentes circunstancias, se convierten en benefactores de un grupo social que puede ser tan amplio como el planeta en su conjunto en tiempos de la Guerra Fría posterior a la II Guerra Mundial (según se ha apuntado ya, los superhéroes emergen en la Gran Depresión como uno de los arquetipos característicos del siglo XX); de hecho, *superhéroes* existirán en los dos polos enfrentados, en el capitaneado por los Estados Unidos y en el comandado por la Unión Soviética.

Es importante la clave que aporta la II Guerra Mundial en el *pos-texto* que representan los superhéroes en función del papel central que pasará a tener Japón tras padecer en su territorio la explosión de dos bombas atómicas. Y es que tras la contienda, los nipones harán una síntesis llamativa entre su propia tradición y la tradición occidental, y de ella surgirá un modo de representación cuya

vigencia se mantiene en la actualidad: se trata del *anime*. El *anime* de superhéroes refuerza dos tendencias temáticas de la figura: su capacidad de transformación y la existencia de una amenaza que, precisamente, provoca mutaciones entre formas humanas y otras formas, sean estas monstruosas, fantásticas o mecánicas. Metamorfosis y mutaciones ocupan buena parte de los relatos *multimodales pos-textuales* que han atraído a generaciones de jóvenes en las últimas décadas del siglo XX.

Manga y anime

Aunque integrado en el idioma japonés, el término *anime* refleja etimológicamente con nitidez unos orígenes occidentales: se trata de la adaptación de la palabra inglesa *animation*, con el sentido de “dibujos *animados*”, procedente a su vez de un derivado de la palabra latina *anima*, sinónimo de “vida”, y, por consiguiente, de “movimiento”.

El *anime*, por lo tanto, no es un *cómic*, sino “imagen en movimiento” (o sea, una película). El equivalente al *cómic* en Japón se conoce como *manga*. La interacción entre *manga* y *anime* es total, razón por la que en numerosas ocasiones se confunden; desde luego, es superior a la que se da en Occidente entre historietas gráficas y dibujos animados. De ahí que compartan sus características estéticas y que se planteen editorialmente de forma simultánea, con denominaciones semejantes entre las que interesa destacar por sus repercusiones fuera del entorno japonés y su carácter de “lectura *multimodal*” en la LIJ las siguientes:

- *Nekketsu*: relatos de superación personal, con fuertes dosis de acción y violencia.

- *Sentai*: tramas de superhéroes, aunque íntimamente ligados a la idea de superación del mencionado *Nekketsu*.
- *Mecha*: historias de robots y armas biomecánicas.

Las tres categorías tienen también derivaciones en forma de videojuegos.

El éxito de determinados relatos provoca su ramificación en forma de linajes, continuaciones y variantes (también de *sagas*), se convierten en objeto de coleccionismo y, en muchas ocasiones, de culto grupal, tratándose, al fin y al cabo, de manifestaciones nítidamente *pos-textuales*.

Las sagas

La noción de *saga* procede de la mitología nórdica y designa los textos procedentes de un género medieval dedicado al recitado de gestas en diferentes dinastías de dioses y héroes (García-Manso, 2016). Trasladado el concepto al *manga/anime*, implica la expansión en ciclos de un relato, que, organizado en series y temporadas, mantiene su pervivencia editorial durante períodos de tiempo amplios y, por consiguiente, su vigencia *pos-textual*.

Una de las sagas de *manga/anime* con mayor proyección cronológica e internacional es *Saint-Seiya (Los caballeros del Zodíaco)*, cuya vigencia se extiende desde 1986 hasta la actualidad, aunque con intervalos), con ciclos de distintos relatos inspirados en la mitología grecolatina, además de evocaciones a la historia del Japón de posguerra y reminiscencias teológico-filosóficas tanto occidentales como orientales. Posee un tratamiento muy sugerente no solamente para el público juvenil al que está dirigida, sino como síntoma de la hibridación cultural que se da en la contemporaneidad globalizada.



La diosa "Artemisa" en el anime *Los caballeros del Zodiaco* es un botón de muestra del sincretismo mitológico que se produce en esta saga, donde la mayoría de los personajes portan nombres procedentes del Panteón grecolatino



Fotograma del anime *El lienzo perdido* (*The Lost Canvas*, 2009), de Osamu Nabeshima, inspirado en un manga *spin-off* de *Saint Seiya*. El término *spin-off* (etimológicamente, "derivado" e, incluso, "salpicadura") está directamente relacionado con el concepto de saga, pues consiste en una historieta o audiovisual cuyo protagonista procede de una serie de ficción previa o cuyos personajes y acontecimientos se desarrollan en el mismo universo. En el caso de *El lienzo perdido* se trata de una derivación de *Los Caballeros del Zodiaco*

Trascendencia de las manifestaciones *pos-textuales* en la LIJ

El análisis de la *pos-textualidad* representada por cómics, *animes*, superhéroes y sagas resulta primordial porque atañe a un amplio abanico de manifestaciones (que van, por ejemplo, desde objetos como juguetes, abalorios, material de papelería, indumentaria, etcétera, hasta iconos publicitarios, fondos de escritorio en pantallas, foros de seguidores, agrupación en "tribus" urbanas, afición a videojuegos, etcétera). Dichas manifestaciones deben ser legibles desde la perspectiva del docente para comprender de primera mano las lecturas *multimodales* que manejen los alumnos en edad adolescente (aunque existen también *mangas/animes* dirigidos a niños, conocidos como *Kodomo*).

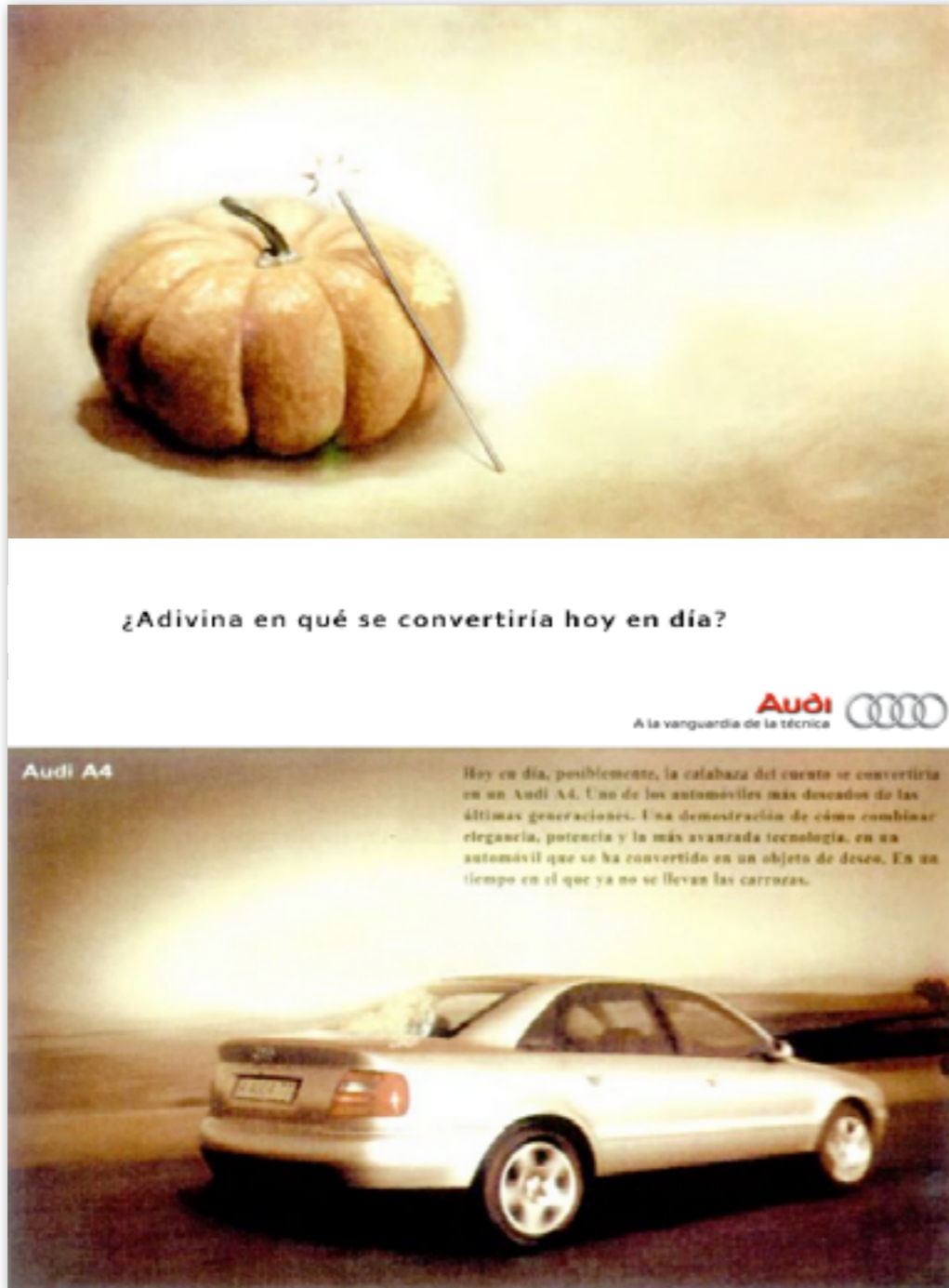
INTERTEXTUALIDAD E INTERMEDIALIDAD

Definición de *intertexto*

En su acepción más básica, se entiende por *intertexto* la intercalación de un texto en otro, como teselas en un mosaico, según la imagen empleada por Julia Kristeva en 1968. Dicha presencia abarca desde la concomitancia, pasando por la reminiscencia, la adaptación y la traducción hasta llegar a la cita, según postulará Genette a partir de la noción planteada por Kristeva. El ámbito de la Didáctica de la LIJ trasladará, con los estudios de Antonio Mendoza Fillola, el concepto de *intertexto* a la noción de *competencia lectora*, es decir, a la capacidad que tiene el lector de establecer asociaciones de ideas. Dicha asociación de ideas se convierte en una forma de lectura *multimodal*.

El ejemplo que ofrece Mendoza Fillola (1999) resulta muy elocuente sobre el concepto de *intertexto*. Se trata de un anuncio de la

marca automovilística Audi publicado en la prensa española en los primeros meses del año 1998.



Campaña publicitaria diseñada para el modelo Audi A4

La pregunta que ocupa el centro de la imagen es un *intertexto* del cuento de *Cenicienta*. La propuesta se organiza como una reminiscencia que, gracias a la imagen de la calabaza, permite al lector competente (es decir, el conocedor de la Literatura Infantil) desentrañar la ironía expresiva sobre la que se construye la publicidad. Además, se trata de una “adivinanza”, que interpela a ese lector en forma de interrogación directa, casi midiéndole su competencia al respecto y haciéndole partícipe de la respuesta. La misma calabaza forma parte del *intertexto*. Pero la calabaza no es un texto dentro del texto: de ahí la insuficiencia del concepto de *intertextualidad* y la necesidad de formular la asociación de ideas en el marco de la *intermedialidad* o *transtextualidad* (es decir, donde la inserción se hace entre formatos o artes diferentes).



Fotograma de la serie *Los Simpsons* que constituye un intertexto del filme *Rain Man* (1988), de Barry Levinson

La intermedialidad

Al igual que no se nace sabiendo leer textos, tampoco se nace sabiendo leer imágenes; incluso a ver cine –a leer cine– también se aprende. De hecho, hay pensadores que asocian “la lectura del cine” con la experiencia de los desplazamientos en tren, dado que la apariencia de movimiento del paisaje a través de la ventanilla rectangular a lo largo del trayecto anticipa la experiencia cinematográfica, como trasvase a su vez de carácter *intermedial*.

De forma llamativa, los avances técnicos del siglo XIX impulsan la *intermedialidad* como motivo temático en la literatura. Así, Julio Verne los hace objeto de sus novelas de aventuras a la vez que el emergente Séptimo Arte traslada los textos del mismo Verne a algunos de sus fotogramas más arcaicos. *De la Tierra a la Luna*

(publicado en 1865) y *El viaje a la luna* (1902), del cineasta Georges Méliès, comparten la imagen de la cápsula espacial, que se convierte así en objeto *intermedial* (García-Manso, 2007).

Trascendencia de la intermedialidad aplicada a la Didáctica de la LIJ

Las adaptaciones de Julio Verne al cine y la televisión constituyen uno de los campos de *intermedialidad* más fructíferos por su carácter *multimodal*, su capacidad de creación de iconos e imaginarios reconocibles y, sobre todo, por su gran amplitud temporal, pues arranca de la primigenia versión de Méliès y abarca todo el siglo XX hasta la actualidad, rasgo que comparte con otras novelas clásicas juveniles, de aventuras, fantásticas y de ciencia ficción.

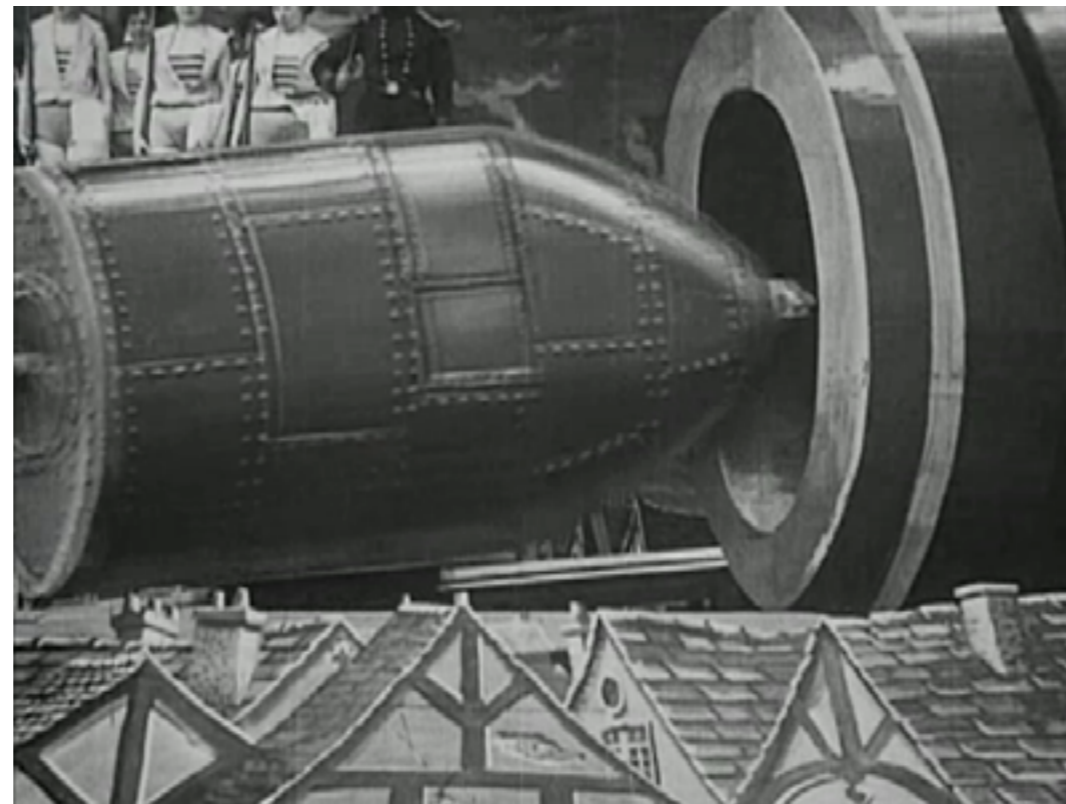


Ilustración de la primera edición original de la novela de Verne y fotograma del filme de Méliès

Dentro del ámbito televisivo destacan hitos como *Pippi Calzaslargas* (serie de televisión de 1969, pero emitida en España a lo largo de la década de los años setenta), que adapta los textos que la escritora sueca Astrid Lindgren publicó desde 1945 hasta 2000, con un total de diez volúmenes. En este sentido, cabe señalar que la tradición de escritoras suecas de libros infantiles cuyas obras han sido adaptadas al cine comienza ya con la Premio Nobel Selma Lagerlöf con películas de la época del cine mudo. Entre las series españolas merece la pena señalar *Celia* (producción de TVE del año 1993), a partir de los textos de la escritora Elena Fortún publicados entre 1929 y 1932.

De enorme interés resulta también considerar la multiplicidad de competencias lectoras que se descubre en la película española de dibujos animados como *Garbancito de la Mancha* (1945), dirigida por Arturo Moreno y con un carácter nítidamente infantil. Se trata del primer largometraje de animación realizado en España y el primero en color en el conjunto de Europa. En *Garbancito* confluyen el *Pulgarcito* de los Hermanos Grimm, el *Patufet* de la tradición popular catalana y, finalmente, *Don Quijote*, sin olvidar la influencia de la productora Disney.

Finalmente, un campo de notable actualidad lo constituyen las adaptaciones *intermediales*, de cualquier tipo de cuentos y relatos infantiles o juveniles y en múltiples formatos (animaciones en “*stop-motion*”, grabaciones teatrales, parodias de todo tipo, etcétera), volcados en la plataforma *Youtube*. Existen en estos momentos llamativas propuestas *intermediales*, como la promoción de una novela mediante un “*booktrailer*” (sobre todo de novelas juveniles) o foros de lectura como canales de *Youtube* denominados “*booktubes*”. Los alumnos, tanto universitarios de los distintos Grados de Formación del Profesorado como los de cursos superiores de Secundaria y de Bachillerato, pueden realizar creativas adaptaciones de textos con el simple apoyo de un *smartphone* y el empleo de las aplicaciones instaladas en este.

HIPERTEXTOS

Definición de *hipertexto*. Sus dos niveles de *multimodalidad*

El *intertexto*, tanto el propiamente textual como el *intermedial*, posee un carácter lineal y fijo, de forma que, una vez establecido, no se puede intervenir sobre él: en el caso de un libro, se pueden volver a releer las páginas que se deseen (por párrafos, capítulos, secciones, o como se prefiera), pero con una dirección de lectura unívoca y sin cambios en el escrito; en el caso de un filme, se puede “rebobinar” y revisar una escena o fragmento, pero su secuencia cronológica será idéntica a la ya contemplada y sus contenidos tampoco habrán variado. La posibilidad de intervención y cambio en cada lectura implica la no linealidad de un texto, es decir, la posibilidad de acceder de forma “tridimensional” al escrito o imagen, más allá del alto por ancho de la caja de imprenta o del formato de imagen de una película. La construcción multidimensional de un texto constituye un *hipertexto*.

El *hipertexto* posee un carácter metaficcional –es decir, es autoconsciente sobre su carácter imaginario o irreal– y responde a dos niveles de *multimodalidad*: un nivel factual y, una vez que se han generalizado las herramientas informáticas, un nivel virtual.

El *hipertexto* factual

Un *hipertexto* factual consiste en una intervención textual mediante, al menos, uno de los siguientes procesos, que ejemplificaremos a través del *Quijote*:

- **Opcionalidad**: cuando se publica la primera parte de *El Ingenioso Hidalgo*, su autor se plantea una nueva salida de

los protagonistas. Durante su proceso de escritura aparece una publicación espuria, el *Quijote* de Avellaneda. Una vez que vea la luz la segunda parte, el lector tendrá dos opciones de continuación entre las que elegir: las aventuras contadas en Avellaneda o las propiamente cervantinas. La obra de Avellaneda es un *hipertexto* del *Quijote*, hasta el punto de que, en terminología contemporánea, se podría decir irónicamente que su autor plantea una “escritura colaborativa”. Es más, Cervantes también convierte su segunda parte en un *hipertexto* del de Avellaneda, pues, entre ignorar dicho texto o hacerse eco de él, escoge la segunda opción.

- **Agregabilidad:** el *Quijote*, en sus dos partes, aparece poblado de relatos insertos, de historias paralelas y de novelas cortas, hasta el punto de que una edición abreviada del *Quijote* mantiene una legibilidad y coherencia casi completas aunque falten tales textos. Y es que estos funcionan ciertamente como *hipertextos* agregados al relato matriz.
- **Atribución:** el protagonista del *Quijote* constituye uno de los casos más elocuentes de atribución, dado que Don Quijote se presenta como un *hipertexto* de las novelas de caballerías cuyos héroes y tramas pretende revivir el personaje.

Trasladados estos procesos a la LIJ, los *hipertextos factuales* se pueden desarrollar de varias maneras:

- a. Empleo de libros “pop-up”: en particular los libros-ruleta, libros de imágenes combinadas y libros-escenario, que son los que ofrecen mayores posibilidades de combinación, opcionalidad y libertad a los lectores.

- b. Variaciones de los cuentos populares, como es el caso de *Caperucita Roja*, que finaliza con la muerte de la niña en la versión de Perrault, con la del lobo a manos de un cazador en el texto de los Grimm y que, como ejemplo *intermedial*, en la versión Disney del año 1934 culmina con los Tres Cerditos ahuyentando al feroz lobo.
- c. “Cuentotecas”, que añaden la opcionalidad a la hora de continuar relatos a partir de un *corpus* todo lo funcionalmente amplio que se desee.
- d. Derivado del anterior, otro proceso factual lo constituye el “*fictional crossover*”, es decir, el “cruce ficcional”. Se da, sobre todo, en el ámbito juvenil y consiste en la presencia de figuras de un relato en otro. Por ejemplo, en *hipertextos pos-textuales* del cómic o del cine aparecen superhéroes individuales y con orígenes diferentes que comparten un mismo relato, una misma aventura, en la que cada uno hace uso de sus particulares poderes.
- e. Mediante el “*storytelling*”, o la capacidad de crear relatos nuevos a partir de ingredientes dados de antemano y donde se pone en juego la atribución del relator como testigo o protagonista.

En lo que se refiere específicamente al espectador juvenil, también es posible descubrir *hipertextos factuales* en el recurso a las “sagas”, entendidas estas no como *pos-textos* emancipados del texto –según se ha analizado en un epígrafe anterior–, sino como derivaciones opcionales de un relato fantástico: personajes desgajados, viajes en el tiempo por épocas diferentes, tramas suplementarias, etcétera, como, entre muchos otros autores,

refleja la ingente obra del escritor británico Terry Pratchett. También se descubren tales *hipertextos* en los llamados “juegos de rol”, basados en unas lecturas que, como su propio nombre indica, se caracterizan por su capacidad de atribución.

El hipertexto virtual

Un *hipertexto* virtual ofrece, al menos, una de las siguientes posibilidades de realización:

- **Construcción wiki e hipermedial:** el *hipertexto* virtual se organiza mediante la idea de enlace, de tal forma que se supera el espacio tradicional de lectura. Así, unos conceptos se pueden conectar con otros por opción del “lector” que, de acuerdo con la metáfora más extendida, “navega” por la información. Toda la red *www* (*World Wide Web*) se convierte en un mar abierto, aunque se ofrecen modelos de navegación, como el tradicional de la “enciclopedia”, la cual, en composición con la palabra hawaiana “*wiki*” (que significa “rápido”), se transforma en “*wikipedia*”.

El modelo *wiki* constituye un sistema de enlace de información, con continuas correcciones, actualizaciones y ampliaciones sobre la información ofrecida y con la participación del propio lector en el proceso (si bien, en ocasiones, surgen problemas de “*copyright*”). La fórmula se traslada a la creación literaria cuando los textos pueden ser enlazados sea por personajes, léxicos, sucesos históricos o cualquier otro elemento de forma o de fondo. Entre dichos elementos se cuentan otros medios, auditivos o visuales, que complementan el texto, de tal forma que surge un *hipertexto hipermedial* (la propia *wikipedia*

es *hipermedial* al ofrecer enlaces, imágenes, sonidos, etcétera). Específicamente, surgen herramientas de lectura *hipermediales* en los “libros electrónicos” (o *e-books*), y, sobre todo, mediante “*apps*” concretas para “*tablets*” y “*smartphones*” con pantallas de más de cinco pulgadas.

- **Ficción explorativa.** Aunque diseñado como juego “*point-and-click*” –es decir, con un formato de interfaz entre usuario y máquina bastante tradicional y sencillo–, *Myst* (de Robyn y Ran Miller, para Cyan Inc. y Brøderbund, 1991) se convirtió en el año de su lanzamiento en referente de *hipertextualidad* por su elaborada estructura de “ficción explorativa”. En esta, el “autor” ciertamente posee todas las claves del relato, pero deja su resolución en manos del “lector”, que penetra en el espacio del juego desde su experiencia y sus vivencias, es decir, tal y como, en momentos más rudimentarios de la estética infográfica había propuesto el Séptimo Arte con el protagonista del filme *Tron* (1982, de Steven Lisberger), algo que está a fecha de hoy perfectamente integrado en la cultura contemporánea y en los videojuegos.

El carácter *hipertextual* de *Myst* se percibe de forma evidente en el hecho de que el juego responde a la idea de libro (de libros, en plural: del libro cuyo relato da sentido a *Myst* y de los libros que hay que ir escribiendo en cada uno de los mundos de *Myst* hasta resolver el enigma del libro ya escrito). La participación comprometida del “lector” es condición indispensable, pues sin ella no habría relato; y es que, de no existir tal relato, la propuesta quedaría agotada como si se tratase de la sección de pasatiempos de un periódico. Entre las fuentes *intertextuales* de *Myst* se

encuentra, como era de esperar, Julio Verne. El modelo tuvo secuelas interesantes, caso de *Riven*, pero, sobre todo, la “ficción explorativa” se integró en todo tipo de productos, desde guías turísticas al cine, caso de filmes de Christopher Nolan como *Memento* (2000), *Origen* (*Inception*, 2010) o *Interstellar* (2014), por citar tres títulos.

- **Escritura colaborativa:** se trata de una posibilidad de elaboración *hipertextual* en red marcada por cierta coyuntura, pues depende en buena medida de la pertenencia a determinados foros (con intervención en ocasiones del autor de un texto, que asume las peticiones

y comentarios de sus lectores).

El resultado responde, como su propio nombre indica, a una obra sin autoría, destinada en numerosas ocasiones –algo que afecta particularmente a la Literatura Infantil– a desarrollar experimentos sobre competencia comunicativa, en los que los alumnos van completando con sus textos descripciones y narraciones hasta lograr un todo *hipertextual*. A este último respecto, la herramienta informática más habitual es *Moodle*, aunque su destino no es prioritaria ni específicamente la generación de *hipertextos* colaborativos.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Consejo Pano, E. (2011). “Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil”, *Ocnos*, 7, págs. 111-122.

Consejo Pano, E. (2014). “El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil”, *Álabe*, 10, págs. 1-17.

García-Manso, A. (2007). “Orígenes del Cine Fantástico: Cortos de Georges Méliès inspirados en la literatura de Julio Verne”. E. Martos Núñez, Á. Suárez Muñoz y A. Vivas Moreno (Coords.), *Lectura y Universidad: Seminario Interfacultativo de Lectura*. Badajoz: Universidad de Extremadura, págs. 49-61.

—(2016). “*Los Nibelungos* (*Die Nibelungen*, 1924), de Fritz Lang. Un imaginario mitológico de raíces pictóricas”. S. Bouso González, P. Couto Cantero, R. Núñez Ramos y J. M. Paz Gago (Eds.), *La pantalla ficcional. Literatura y tecnologías de la comunicación*. Madrid: Sial-Pigmalión [en prensa].

García Padrino, J. (2004). *Formas y colores: La ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

—(2001). *Umbrales*. México: Siglo XXI Editores.

Mendoza Fillola, A. (1999). “Función de la LIJ en la formación de la competencia lingüística”. P. Cerrillo y J. García Padrino (Eds.), *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 11-53.

Mendoza Fillola, A.; Romea Castro, C. (Eds.) (2010). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori.

Ruiz Barquilla, L. (2011). “El cómic en Primaria”, *Revista Digital: Reflexiones y Experiencias Innovadoras en el Aula*, 29. Recuperado de: <https://www.yumpu.com/es/document/view/14538342/el-comics-en-primaria-didacta21> [19/09/16].

Santiago, J. A. (2010). *Manga. Del cuadro flotante a la viñeta japonesa*. Santiago de Compostela: DX5 Digital & Graphic.

Taberner Salas, R. (2013). “Libros que llevan a otros libros: la literatura iluminada en las Bibliotecas Escolares”, *Ensin Em Re-Vista*, 20, 2, págs. 315-340.

tema 4 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL UNIVERSAL

La imprenta como eje: la producción anterior a Gutenberg

- El mundo griego
- El mundo latino
- La cultura cristiana
- Raimon Llul y el Infante Don Juan Manuel

La producción impresa hasta el movimiento ilustrado

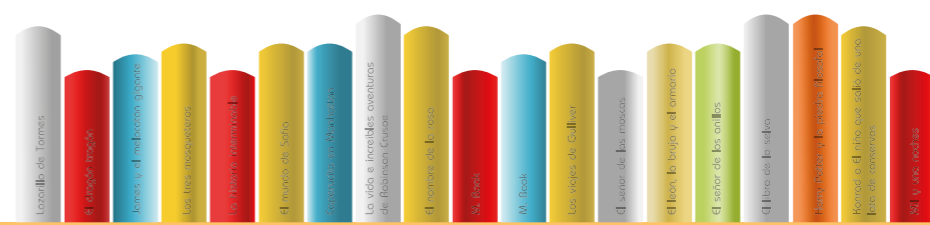
- Esopete Ystoriado*
- El Libro de las Maravillas o Los viajes de Marco Polo*
- El *Fabulario* de Sebastián Mey
- El *Pentamerone* de Basile
- El *Orbis Sensualium Pictus* de Comenio
- Lazarillo de Tormes*

La Ilustración: la infancia reivindicada

- Las fábulas como referente de LIJ
- Nuevas teorías pedagógicas
- La narrativa de LIJ en la Ilustración
- La fábula versificada

El siglo XIX: la autonomía de la Literatura Infantil y Juvenil

- La aventura como finalidad de la LIJ
- El triunfo de la fantasía en la LIJ
- Hacia una LIJ en contacto con la realidad
- Julio Verne
- Civilización y colonización
- LIJ de aventuras históricas en España



El siglo XX: la renovación de los temas

Barrie y la LIJ británica del “personaje o paisaje únicos”
Selma Lagerlöf y la LIJ nórdica escrita por mujeres
La LIJ poética modernista en Latinoamérica y España
Guerras, fascismos y sus consecuencias en la LIJ
Antoine de Saint-Exupéry
Antítesis españolas
Relatos detectivescos
Fantasías mitológicas
La LIJ portuguesa
La LIJ en la España de posguerra
Gloria Fuertes

La contemporaneidad: nuevos ámbitos para una LIJ plural

Mundos singulares
LIJ y mundo real
Mundos paralelos en la LIJ
Filosofía y LIJ
La LIJ sobre robots y muertos vivos
LIJ española contemporánea
Cuatro perspectivas latinoamericanas en la LIJ actual
Literatura tradicional, poesía, teatro y narrativa LIJ en Extremadura

Referencias bibliográficas y lecturas

*Yo no sé muchas cosas, es verdad.
Digo tan solo lo que he visto
y he visto
que la cuna del hombre la mecen con cuentos,
que los gritos de angustia del hombre los ahogan con cuentos
que el llanto del hombre lo taponan con cuentos
que los huesos del hombre los entierran con cuentos
y que el miedo del hombre...
ha inventado todos los cuentos.
Yo no sé muchas cosas, es verdad.
Pero me han dormido con todos los cuentos
y sé todos los cuentos.*

León Felipe, *Nueva antología rota*, Ediciones Akal, Barcelona, 2008, pág. 167.

Cualquier aproximación que se haga al canon de la Literatura Infantil y Juvenil exige que esta sea reconocida como tal en el momento en que se produce. En otras palabras, cabe hablar de LIJ toda vez que un autor tiene voluntad de escribir obras bajo esta denominación y siempre que la LIJ sea reconocida científica y académicamente. Se trata de una premisa bastante reciente en el tiempo, de forma que, en el cómputo de la Historia de la Literatura, el epígrafe dedicado a esta tipología de creación literaria apenas cuenta con tres siglos, desde el movimiento cultural generado por la Ilustración. Ello no impide que se perciba la existencia de obras adscribibles a la LIJ en momentos precedentes, aunque la voluntad y el contexto creativo fueran distintos a los que permiten singularizar la LIJ desde perspectivas contemporáneas. Y es que la Literatura Infantil es aquella que sitúa al niño como referente del fenómeno literario. De ahí que se pueda plantear, como hipótesis, desde un canon de autores específicos para niños y jóvenes, pasando por un canon de textos protagonizados por niños y jóvenes, hasta un canon de obras destinadas comercialmente a niños y jóvenes dentro o fuera del ámbito escolar. E incluso un canon histórico de obras que podrían concebirse como LIJ, tal y como se efectuará en los epígrafes que siguen a continuación.

Ahora bien, ¿quién elabora el canon de LIJ? El carácter comercial de buena parte de la LIJ actual, inclusive la que está destinada únicamente al uso escolar, hace que sean algunas empresas y fundaciones las responsables de los repertorios que reúnen los textos. De otro lado, la responsabilidad institucional hace que surjan proyectos de catálogos financiados desde instancias públicas. En ocasiones, se establece un ámbito más reducido, de índole lingüística o regional, como marco del canon. Finalmente, en la actualidad de nuestro país, es el ámbito académico (con focos importantes en

las universidades de Castilla-La Mancha, Santiago de Compostela y Barcelona, entre otras) el que con sus estudios está estableciendo el panorama referido a España y, de forma más puntual, a Latinoamérica, donde también hay importantes proyectos al respecto.

Una forma tradicional de abarcar el canon de la LIJ es la diacrónica, con los siguientes parámetros: la imprenta como gozne entre dos etapas (antes y después de los libros impresos), el movimiento ilustrado, el siglo XIX, el siglo XX y la contemporaneidad. Tan importante como el examen de los autores resulta la caracterización que cada época imprime a sus textos.

En efecto, el invento de Gutenberg constituye un antes y un después de la cultura humana, también en lo que concierne a la documentación de obras que se pueden adscribir a la LIJ. Pero el momento cultural en el que la LIJ adquiere conciencia de su entidad se produce, según hemos indicado, durante la Ilustración, es decir, a partir del siglo XVIII. Por último, la contemporaneidad ha impulsado hasta tal punto la LIJ que esta exige ya un examen singular, aunque inevitablemente limitado, ante la ingente producción actual.

En un orden de cosas diferente, las distintas definiciones que se hacen de LIJ yerran al buscar parámetros universales para un modo literario que muta continuamente en el tiempo, es decir, que ha de percibirse diacrónicamente. No resultan válidas, por consiguiente, definiciones en las que primen argumentos de tipo sincrónico, aplicables coyunturalmente.

Y es que la LIJ posee un carácter eminentemente dinámico: las aportaciones de cada momento histórico y de cada corriente perviven en momentos posteriores, alimentando un catálogo de obras en las que prevalece la lectura escolar, al margen de la lengua original y de las adaptaciones textuales que, en función de la edad

de los destinatarios, se llevan a cabo. Por lo demás, aunque es conveniente una especialización de la LIJ por segmentos de edades, los límites de la disciplina en el ámbito universitario permiten un recorrido de la LIJ de forma compacta, sin distinguir las edades de los lectores. Asimismo, la LIJ normalmente se presenta como una recapitulación de la Literatura Occidental y no de la Literatura Universal (no suele contemplar la producción precolombina, oriental, hindú, africana, etcétera), y este criterio occidentalista es el que guía también las siguientes páginas.

LA IMPRENTA COMO EJE: LA PRODUCCIÓN ANTERIOR A GUTENBERG

Nombres como los de los fabulistas Esopo –dentro del ámbito griego– o Fedro –en el mundo romano– constituyen tanto en sus respectivas culturas como en la evolución histórica de la LIJ referencias ineludibles de la misma. Pero habría que añadir otros nombres como Homero, además de mencionar a escritores que, preocupados de forma subsidiaria por las formas pedagógicas de sus diferentes épocas, ofrecen de manera indirecta relatos que permiten descubrir una LIJ clásica, caso del griego Plutarco de Queronea (que vivió en el siglo I d.C., en plena época imperial romana), el latino Apuleyo de Madaura (del siglo II d.C.), o Marciano Capela (siglo V) con *Las nupcias de Mercurio y Filología*, por citar tan solo tres.

En un orden de cosas diferente, el mundo cristiano es de base grecolatina, aunque singularizará unas propuestas pedagógicas propias y dará pie a nuevos géneros literarios entre los que hay manifestaciones que parecen configurar una *sui generis* LIJ de carácter eminentemente religioso y con una fuerte impronta moralizante a lo largo de la Edad Media.

El mundo griego

En efecto, incluir los grandes poemas homéricos, *La Ilíada* y *La Odisea*, en una síntesis expositiva acerca de la LIJ no resulta desproporcionado. Y ello no solo por constituir estos el germen de la literatura occidental (y, por consiguiente, de la misma LIJ), sino por otros motivos más específicos, entre los que se cuentan los siguientes:

- Si bien no existía un sistema escolar propiamente dicho, las epopeyas homéricas constituían la base de la educación en el mundo griego, hasta el punto de que el filósofo Platón combatió su uso didáctico, aunque en vano.
- Numerosos autores consagrados dentro de la LIJ, por ejemplo, la escritora española Fernán Caballero en el siglo XIX, redactan extractos sobre las divinidades clásicas y figuras heroicas de los poemas homéricos destinados a que los lean los niños.
- En la actualidad, *La Ilíada* y *La Odisea* aparecen constantemente de forma directa e indirecta en textos, películas, series, juegos, etcétera, cuyos destinatarios son niños. Es el caso de –por indicar un solo ejemplo– *Las aventuras de Ulises según Gerónimo Stilton*, escrito por Elisabetta Dami.

El mundo latino

Es durante el mundo romano, más concretamente en época imperial, cuando se establece la idea de sistema escolar como una pedagogía regularizada en diferentes fases y con distintas herramientas, entre las que circulan antologías y versiones reducidas de las grandes obras clásicas. Dos ejemplos permiten corroborarlo:

- En primer lugar, desde una perspectiva etimológica, la palabra latina *ludus*, que posee tanto el sentido de entretenimiento como el de escuela, permite atisbar la base de la primera educación a partir del juego: juegos de palabras, de rimas, de repeticiones, de elaboración de paráfrasis, etcétera, que constituyen una *sui generis* LIJ de la que apenas perduran testimonios literales o directos.
- En segundo lugar, en el siglo I d.C. un escritor como Petronio critica el exceso que se hace en la escuela de las aventuras heroicas, de carácter predominantemente fantástico e hiperbólico, lo cual provoca el siguiente comentario en su *Satiricón*:

Así, según mi opinión, la juventud, en las escuelas, se vuelve tonta de remate, por no ver ni oír en las aulas nada de lo que realmente es la vida. Tan solo se les habla de piratas con cadenas apostados en la costa, de tiranos redactando edictos con órdenes para que los hijos decapiten a sus propios padres, de oráculos aconsejando con motivo de una epidemia que se inmolen tres vírgenes o unas cuantas más; las palabras y frases se recubren de mieles y todo -dichos o hechos- queda como bajo un rocío de adormidera y sésamo. Los que se educan en este ambiente son tan incapaces de tener buen gusto como los cocineros de tener buen olfato (1978: 29-30).

Esto significa que se leen en clave de obras de aventuras las versiones que circulan de los mitos y leyendas clásicos, las cuales se presentan como una *sui generis* LIJ romana.

La cultura cristiana

La pedagogía cristiana adapta a sus intereses el sistema romano. Lo realmente llamativo es la aparición de nuevos géneros literarios, algunos de los cuales no solo están protagonizados por niños y

jóvenes, sino que los textos se les ofrecen a estos como modelo de comportamiento. Entre tales géneros, que se denominan hagiográficos si se refieren a vidas de santos, se cuentan las *passiones* o martirios, relatos sobre los sufrimientos religiosos de los protagonistas enfrentados a enemigos paganos. Entre los más interesantes se cuenta la *Passio Eulaliae Emeritensis*, es decir, el Martirio de Eulalia de Mérida, un relato del siglo VI acerca de acontecimientos hipotéticamente sucedidos doscientos años antes, en los que una jovencita se enfrenta al poderío imperial de religión pagana con valentía y recibe su recompensa milagrosa tras la muerte; pero lo importante a efectos de la LIJ radica en cómo en el propio texto se dice que Eulalia, de trece años, “leía” habitualmente textos del mismo tipo del que iba a protagonizar.

Los contenidos hagiográficos con personajes en edades infantiles o juveniles y dirigidos a estas mismas edades aparecen de forma continuada a lo largo de la LIJ occidental, si bien suelen adscribirse a corrientes ideológicas conservadoras y se caracterizan por repetir unos patrones de forma y fondo que escapan a las corrientes culturales de la literatura, como refleja el hecho de que incluso en el siglo XX se hayan escrito vidas de niños santos.

Raimon Llul y el Infante Don Juan Manuel

La cultura medieval propiamente dicha ofrece diferentes moldes de LIJ, asociados normalmente a una intención religiosa y moralizante. Así, en el siglo XIII, el escritor de origen mallorquín en lengua catalana Raimon Llul, o Raimundo Lulio, compone una *Doctrina Pueril* como enciclopedia dirigida a su hijo en la que combina conocimientos y ejemplos que son, de un lado, pedagógicos y, de otro, albergan contenidos de LIJ, como proverbios y alegorías elaborados para mentalidades infantiles.

Por su parte, ya en el siglo XIV, el Infante Don Juan Manuel escribe el *Libro de los Enxiemplos del Conde Lucanor et de Patronio* (*El Conde Lucanor*) en cuya primera parte, a lo largo de medio centenar de ejemplos o cuentos, se ofrecen relatos de toda índole procedentes de fuentes diversas (grecolatinas, árabes, etcétera), entre los que no faltan fábulas ni narraciones de aventuras propios de la LIJ. Es el caso, entre otros, del ejemplo séptimo, el cual se puede entender como una variación del tema de “el cuento de la lechera”.

LA PRODUCCIÓN IMPRESA HASTA EL MOVIMIENTO ILUSTRADO

El desarrollo del invento de Gutenberg ofrecerá un nuevo marco tanto a la pedagogía como a los contenidos asimilables a la LIJ. De ahí que surjan desde herramientas didácticas como el volumen de Comenio hasta los primeros repertorios de fábulas clásicas (las de Esopo) y de relatos populares puestos por escrito. La literatura clásica se hará eco de la nueva realidad que configura la imprenta al permitir el surgimiento de nuevos géneros, como la novela en su acepción moderna, cuyos protagonistas están encarnados por antihéroes, entre los que se cuentan niños y jóvenes, caso del *Lazarillo de Tormes*.

Esopete Ystoriado

Carmen Bravo-Villasante ha sido quien ha hecho remontar la “arqueología” de la LIJ española a la primera edición de *Esopete Ystoriado*, que se puede verter al español contemporáneo como “Esopo ilustrado”. Se trata de una traducción al castellano de las fábulas de Esopo acompañadas de grabados alusivos a los animales que aparecen en los textos y constituye una de las impresiones más

antiguas que se publican en España (en 1482) tras la llegada de la imprenta de Gutenberg al país. El hecho de que se trate de fábulas traducidas permite una amplia divulgación en los ambientes escolares –con varias reediciones en pocos años–, lo cual, añadido a su contenido, convierte el volumen en referencia ineludible.

El Libro de las Maravillas o Los viajes de Marco Polo

Aunque la obra no se inscribe en la consideración de LIJ propiamente dicha (pues, en realidad, se trata de una obra polisémica: guía de viajes, manual para comerciantes, tesoro de diplomacia política, breviario de actitudes cristianas en un entorno pagano, etcétera), el carácter iniciático así como la inserción de relatos sobre aspectos asombrosos convirtieron la obra, sobre todo a partir de su edición impresa –dado que los manuscritos originales de época coetánea y en su lengua original no se conservan–, en una *sui generis* novela de aventuras, lo cual favoreció su difusión a lo largo de los siglos y su percepción como LIJ. En efecto, la descripción de figuras extrañas, la mostración de prodigios y la relación de acontecimientos extraordinarios convierten la obra en fuente de imaginación hasta el punto de ser reimpresa todavía en la actualidad más por estos motivos de LIJ que por su carácter de documento histórico. Por lo demás, la traducción al latín del fraile Pipino fue impresa por vez primera entre los años 1485 y 1490, a pesar de estar redactada cien años antes, y sirvió de inspiración a Cristóbal Colón para sus viajes.

El Fabulario de Sebastián Mey

En 1613 se publica en Valencia el *Fabulario en que se contienen fábulas y cuentos diferentes, algunos nuevos y parte sacados de otros autores*, que consta de cincuenta y siete textos y cuyo título describe perfectamente la primera antología de textos de LIJ publicada en

España y concebida como libro de entretenimiento para niños. Su autor es Sebastián Mey, cuya familia era de origen flamenco y estaba asociada a la impresión de libros y a la docencia en el Estudi General (Universidad) de Valencia. Entre las características más llamativas del *Fabulario* se cuenta, además de su carácter heterogéneo y de la influencia temática que ejerció en la literatura de la época, la parodia que hace de las moralejas de fábulas y cuentos como consejos llenos de ambigüedad. Entre los textos más llamativos destaca el último cuento, que lleva el pedagógico título de “El maestro de escuela”, en el que se hace una explicación del Juicio Final para niños protagonizado por la Virgen María, como claro ejemplo de LIJ en tiempos del *Quijote* cervantino.

El *Pentamerone* de Basile

Giambattista Basile publica póstumamente en 1634 una colección de cuentos cuya lectura se desarrolla a lo largo de cinco días con el título de *Pentamerone* (cinco jornadas). Los textos, aunque de orígenes y fuentes diferentes, están escritos en lengua napolitana, con un estilo barroquizante y recargado, motivos que impidieron su difusión hasta el siglo XIX, cuando los Hermanos Grimm los utilizan como modelo de repertorio y fuente de inspiración. Se considera que la obra es la primera compilación europea con voluntad de preservar el legado de relatos populares e infantiles.

El *Orbis Sensualium Pictus* de Comenio

Escrito por el pedagogo y humanista checo Johannes Amos Comenius, en 1658 se edita en Nuremberg (en alemán, pero pronto vertido al inglés, al italiano, al francés y al latín) el primer manual escolar destinado directamente a niños; se trata del *Orbis Sensualium Pictus*, en el que se integran ilustraciones y grabados.

A lo largo de ciento cincuenta capítulos se abordan contenidos biológicos, religiosos y sociales, que ofrecen modelos de relación con el mundo sensible que alimentan la imaginación infantil al tiempo que se aprende. De ahí su consideración como LIJ. En la actualidad, Comenius da nombre a un importante proyecto de la Unión Europea mediante el que los centros escolares de los países pertenecientes a esta entran en contacto y participan en proyectos didácticos conjuntos.

Lazarillo de Tormes

Obra clásica de la Literatura Española y Occidental, considerada como la primera novela moderna a pesar de que en su momento se percibió como mera literatura popular, *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* fue publicada por vez primera en 1554. Aunque la lectura e interpretación profunda de la obra posee un trasfondo que no se puede considerar estrictamente infantil, el texto puede encuadrarse como LIJ en función de, al menos, tres aspectos:

- El protagonista es un niño cuyas andanzas constituyen su particular “*bildungsroman*” o “relato de iniciación”, que servirá de modelo para novelas de viajes y aventuras posteriores (sean estas de género picaresco o no).
- Se lee en clave moralizante, de forma que máximas de la obra pasan a formar parte del refranero, de repertorios de anécdotas o compendios de episodios populares y de antologías satíricas y burlescas.
- La tradición escolar española ha integrado la lectura de la obra en etapas escolares desde la modernidad, es decir, desde que el movimiento romántico impone la idea de

Literatura Nacional en el siglo XIX, olvidado del todo el paso de la obra por los índices de libros prohibidos en el siglo de su publicación y de las diferentes interpolaciones y continuaciones que ha sufrido el texto.

LA ILUSTRACIÓN: LA INFANCIA REIVINDICADA

El movimiento ilustrado es el que otorga carta de naturaleza a la LIJ. De alguna manera, se podría decir que la LIJ nace con la Ilustración. Ello se debe a que a partir de la segunda mitad del siglo XVII se pone el foco en la infancia como destinataria directa de los textos y para ella se recopilan singularmente colecciones de cuentos y relatos que, además, van a tener una amplia difusión. Al margen del triunfo de la mentalidad burguesa capitalista en los países del centro y norte de Europa, la propia ideología subyacente a los proyectos ilustrados invoca la educación como motor de una nueva sociedad en los estertores del Antiguo Régimen. Cuentos recopilados para niños, idealizaciones de la infancia, relatos de viajes y nuevas fábulas constituyen la base de la emergente LIJ, para la que en Inglaterra se crean incluso las primeras revistas infantiles, caso de *The Lilliputian Magazine*, aparecida en 1751, que circulaba por suscripción, no por venta directa, y cuyo título evoca una obra consagrada de la LIJ, *Los viajes de Gulliver*, publicados por Jonathan Swift un cuarto de siglo antes.

Las fábulas como referente de LIJ: Perrault y Beaumont

Cuentos como *El gato con botas*, *Pulgarcito*, *Caperucita Roja* o *La Cenicienta*, entre otros, conocen su primera edición impresa en los *Cuentos de mamá Oca* (*Contes de ma mère l'oye*), aparecida en París en 1697, recopilados y redactados por Charles Perrault, un alto

funcionario y académico parisino preocupado por una enseñanza moral y de preceptos políticos paralela a la que se ofrecía desde el estamento eclesiástico. De ahí que sus cuentos, escritos en prosa, culminen con moralejas propias de la fábula versificada.

Medio siglo después, en 1757, la institutriz y pedagoga Madame Leprince de Beaumont publica en París, entre otras obras de contenido instructivo, el repertorio que lleva el título de *La revista o almacén de los niños* (*Le magasin des enfants*), en el que se reúnen lecturas acordes a las edades infantiles, entre las que aparecen cuentos de contenido maravilloso como el de *La bella y la bestia*. A partir de su obra, los cuentos mágicos y de temas fantásticos constituyen un subgénero singular dentro de la LIJ que será potenciado más adelante por algunos de los escritores decimonónicos más importantes, como los Hermanos Grimm y Hans Christian Andersen.

Nuevas teorías pedagógicas: Locke y Rousseau

La teoría pedagógica y filosófica ilustrada pone su punto de vista en la forma de la mentalidad infantil. Aunque sus primeras obras relacionadas con el tema se remontan a décadas precedentes, en 1690 aparecen publicados en Londres *Ensayos sobre el entendimiento humano* (*An Essay concerning Human Understanding*) y tres años después *Algunos pensamientos sobre la educación* (*Some thoughts concerning Education*), de John Locke, médico de profesión, obras en las que, a pesar del carácter empírico y racionalista que imprime a sus reflexiones y de la importancia que concede a la disciplina corporal en forma de castigo, otorga a la LIJ un papel educador fundamental en el triple desarrollo de los niños: físico, racional y moral. Ello se debe a que los textos de la LIJ poseen un carácter intuitivo, que prepara a los jóvenes para el futuro, y lo hace con recursos como

los de “animar” los objetos, de forma que estos puedan participar cual personajes de los relatos como entretenimiento a la vez que entrenamiento de los escolares.

Un ejemplo con cierta impronta novelada en el que se desarrolla una pedagogía más abierta y evolutiva a lo largo de las diferentes edades del niño es el *Emilio o De la Educación* (Émile, ou de l'Éducation), publicado en París en 1762, obra redactada por el escritor y teórico Jean-Jacques Rousseau, en la que aparece la famosa máxima que defiende que “el ser humano es bueno por naturaleza”, y que es dicha bondad la que sustenta la posibilidad de la educación. De acuerdo con el *Emilio*, cada etapa infantil exige una forma diferente de acceso al aprendizaje y a la adquisición de conocimientos y experiencias: máximas sencillas en un primer momento; juegos en el siguiente ciclo; sistema mayéutico de preguntas y respuestas a continuación; y, en cuarto lugar, en el ámbito de las experiencias, conocimientos como los que se desprenden de la lectura de *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, y uno de los hitos de la LIJ. La última etapa, en fin, viene representada por la educación sentimental, que es la que, en opinión de Rousseau, permite la socialización del ser humano, pero que, indirectamente, provoca el surgimiento de un subgénero narrativo sobre historias sentimentales que también han configurado parte de la LIJ, aunque con un sesgo más femenino.

La narrativa de LIJ en la Ilustración: Daniel Defoe y Jonathan Swift

En 1719, el escritor y periodista Daniel Defoe publica en Londres *La vida e increíbles aventuras de Robinson Crusoe*, una novela con forma de diario ficticio acerca de un naufrago que pasa casi treinta años abandonado en una isla desierta. La idea de Defoe es crear un modelo de individuo íntegro como referente para el comercio

y los asentamientos coloniales que se están produciendo en su época desde la metrópoli británica. Sin embargo, la capacidad del personaje para rehacer la civilización casi desde la nada y sin medios es tal que el libro se lee en clave instructiva, acerca de las soluciones que adopta Robinson ante las circunstancias y peripecias más diversas. Se trata de un *sui generis* carácter pedagógico que, junto al relato de las aventuras, sirvió para convertir la obra en un clásico de la LIJ desde su nacimiento.

En un sentido diferente, si bien la intención de Jonathan Swift –secretario y capellán anglicano– a la hora de escribir *Los viajes de Gulliver* (*Gulliver's Travel*, novela publicada por primera vez en Londres en 1726) era la crítica sociopolítica de su época (en la línea de *Utopía* de Tomás Moro), la fuerza icónica de los mundos que imaginó provocó que el texto fuera interpretado desde un primer momento en una clave diferente: una obra sobre aventuras fabulosas y sobre cómo la percepción subjetiva es la que crea la realidad. Se trata de premisas que coinciden con la mentalidad infantil y adolescente, de forma que al margen de que su recepción fue generalizada, Swift, junto con Defoe, contribuyó a crear una LIJ más amplia que la limitada a fábulas y cuentos.

La fábula versificada: Lafontaine, Samaniego e Iriarte

Con la Ilustración se recupera con fuerza la tradición esópica de la fábula versificada, que encuentra en el escritor y dramaturgo francés Jean de La Fontaine, o Lafontaine (perteneciente al círculo de Molière y Racine), una de sus figuras más relevantes. Sus *Fables* aparecen publicadas por primera vez en París en doce libros (editados en cuatro volúmenes) entre los años 1668 y 1694, en un número de 240 textos. Estos destacan por contar con una extensión mayor que la que ofrecía la fábula antigua y por conferírsele más

importancia a lo propiamente narrativo, con ampliación de tipos de protagonistas y temas abordados. Este mayor peso que se concede a los sucesos y al relato desemboca en poemas llenos de detalles sutiles y una mirada perspicaz hacia la cotidianidad que hacen de estas fábulas un referente inexcusable de la LIJ universal.

En la línea de este autor, los escritores Félix María Samaniego y Tomás de Iriarte rivalizaron por ser el Lafontaine español, aunque sus respectivos libros de fábulas, publicados en sus primeras ediciones en 1781 y 1782, resultan más prosaicos que los del escritor francés. En el caso de Samaniego, sus fábulas reflejan una finalidad nítidamente escolar, aunque sin renunciar al empleo de dichos y refranes populares. Los versos de Iriarte resultan más mordaces, aunque también más distantes y forzados. Uno y otro aparecen en antologías y libros escolares y de lectura contemporáneos en la LIJ española.

EL SIGLO XIX: LA AUTONOMÍA DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Sentadas las bases didácticas y los géneros desde el movimiento ilustrado, la primera mitad del siglo XIX añade a los logros de la ilustración para la LIJ la recuperación de la literatura popular, la inspiración medievalizante y la desmesura romántica. En la segunda mitad de siglo, con el desarrollo de la Revolución Industrial, el despegar hegemónico de los Estados Unidos –que, en lo que a la LIJ se refiere, se iniciará con Nathaniel Hawthorne, autor de *Cuentos dos veces contados*, publicados en Boston en 1837– y los avances tecnológicos, la LIJ universal adquiere nuevos temas y, sobre todo, una aproximación a la infancia no como un estado uniforme, sino como distintas realidades sociológicas y geográficas.

Surgen así nuevas perspectivas ideológicas que invitan hacia la escolarización universal, para lo cual aparecen las primeras enciclopedias escolares expresamente destinadas a niños en las que se empiezan a recoger los hitos de la LIJ clásica. En su conjunto, el siglo XIX no hace sino confirmar la autonomía artística y, en general, cultural que adquiere la LIJ. Por ejemplo, en España se fundará en el año 1876 la célebre Editorial Calleja, en la que aparecerán enciclopedias infantiles, recopilaciones de todo tipo de cuentos, novelas y adaptaciones juveniles que han marcado la LIJ de buena parte del siglo siguiente; del nombre de la editorial procede el aforismo popular que dice de alguien fantasioso que “tiene más cuento que Calleja”.



Portadas diseñadas para la Editorial de Saturnino Calleja por el reconocido artista gráfico Salvador Bartolozzi



La crueldad en los cuentos: los Hermanos Grimm y E.T.A. Hoffmann

Jacob y Wilhelm Grimm eran fundamentalmente reputados lingüistas, de importante carrera académica hasta el punto de ser considerados referentes de la moderna filología alemana. En su trabajo de documentación de fuentes orales de la cultura alemana y europea tradicional publicaron colecciones de relatos cuyo destino no era la literatura infantil, sino el conocimiento filológico de la Literatura occidental. De ahí que respetaran el tono arcaico y la crueldad y vesania de muchos de los relatos que recopilaron. Sin embargo, al ver tales textos censurados y ser de escasa

comercialización, decidieron publicar en paralelo ediciones con versiones tamizadas, redactadas por ellos mismos, en las que aunque se respetaba el núcleo original, se ofrecían finales más conformes con una lectura por parte de los niños, como había generalizado ya el movimiento ilustrado. Es así como, de forma casi involuntaria, se convierten desde 1825, año de la primera publicación adaptada e ilustrada del elocuente título de *Pequeña Edición de los Cuentos para la infancia y el hogar*—aparecido diez años antes en su versión completa—, en patriarcas de la LIJ.

De esta forma, los Hermanos Grimm cambiaron el final del cuento de *Caperucita Roja*, ya conocido con anterioridad desde la edición de Perrault, e idearon la presencia de un cazador que matara al lobo antes de que este engullera a Caperucita; también endulzan aspectos cruentos, como los zapatos de hierro, en el relato de *Blancanieves*. Además de estos dos relatos, sus versiones de *La Cenicienta*, *Juan sin miedo*, *Rapunzel* o *La Bella Durmiente*, entre muchos otros, son las paradigmáticas aún hoy dentro de la LIJ universal.



Los llamados “cuentos de hadas” se convirtieron en objeto de atención de la pintura prerrafaelita, que los enriqueció con interesantes claves iconográficas. En la imagen, *La bella durmiente* (1921), del inglés John Collier

Por otra parte, y en paralelo al trabajo de los Hermanos Grimm, en Alemania aparecen publicados cuentos originales obra del polifacético E.T.A. Hoffmann, pues, además de jurista, era dibujante, músico y escritor. Entre estos se cuentan *El cascanueces* (1816), *El hombre de arena* (1817) o *El violín de Cremona* (1818), relatos que han inspirado con posterioridad diversos ballets, óperas y composiciones musicales, dado que la propia música es abordada en los textos como motivo fantástico, e incluso terrorífico, en el marco de un género que, como el del cuento infantil –aunque más apto para jóvenes que para niños dentro de la LIJ–, acepta ya de buen grado contenidos puramente imaginarios.

Se trata de un tipo de contenidos, además, en los que se engloban los denominados “cuentos góticos”, algunos de cuyos máximos exponentes son la obra del escritor norteamericano Edgar Allan Poe (1809-1849), la novela *Frankenstein o el moderno Prometeo* (Londres, 1818), de la escritora británica Mary Shelley, y, en lo que se refiere a España, aunque décadas después, las *Leyendas* (1858-1864, publicadas conjuntamente de manera póstuma en Madrid en 1871), de Gustavo Adolfo Bécquer.

Hans Christian Andersen

El danés Hans Christian Andersen fue poeta, novelista, cronista de viajes y dramaturgo, pero, sin duda alguna, su consagración como escritor en la cultura occidental se debe a su condición de creador de cuentos, los cuales configuran un *corpus* de cerca de dos centenares de textos, publicados entre los años 1835 y 1872 en distintas colecciones. De alguna manera, decir Andersen y cuentos infantiles constituyen expresiones sinónimas.

De orígenes humildes, autodidacta, tímido (su biografía está plagada de fracasos sentimentales, a pesar de sus éxitos editoriales y

los reconocimientos y honores que estos le reportaron) y extremadamente sensible, deposita en los relatos que escribe una forma de autoconocimiento personal de enorme lucidez, al tiempo que sus cuentos poseen un carácter irreal y fabuloso que es fruto de su desbordante fantasía. Sus narraciones, en apariencia sencillas, resultan polisémicas, con interpretaciones abiertas y sugerentes. Historias como la de *La sirenita*, *El patito feo*, *La reina de las nieves*, *El soldadito de plomo*, *El sastrecillo valiente*, *Las zapatillas rojas* y tantas y tantas otras forman parte no solo de la LIJ, sino de la cultura universal. De hecho, se puede decir que gran parte de la cuentística infantil contemporánea constituye una continua relectura de Andersen.

Medievalismo y orientalismo en la LIJ:

Sir Walter Scott, Washington Irving y Richard Francis Burton

Ambientada al retorno de las cruzadas, con *Ivanhoe* (publicada por vez primera en tres volúmenes en 1820 en Edimburgo) Sir Walter Scott juega la baza historicista para recrear un mundo en plena definición, en el que el joven protagonista que oculta su personalidad en nombre de Ricardo Corazón de León interviene en torneos y otras aventuras con el trasfondo de la conciliación entre normandos y sajones como ingleses y de una romántica historia de amor. De fondo late también la influencia de la figura de una leyenda tradicional que aparece en la obra de Scott aunque de manera secundaria y que influirá en la LIJ posterior; se trata de Robin Hood, protagonista de textos de Alejandro Dumas en 1872 y, sobre todo, de la novela *Las aventuras de Robin Hood*, del escritor norteamericano Howard Pyle, publicada por vez primera en Nueva York en 1883.

En otro orden de cosas, el diplomático, viajero y escritor estadounidense Washington Irving es el autor de los *Cuentos de la Alhambra*,

publicados por vez primera en Londres y Filadelfia en 1832, obra con la que, de alguna manera, se inicia la corriente orientalista (de raíz arábiga en el presente caso) tanto en la LIJ posterior al movimiento ilustrado como en la literatura en general. Princesas encerradas, peregrinos de amor, tesoros escondidos, laúdes mágicos, lágrimas de pérdida y desesperación, etcétera, se entremezclan en sus páginas con las experiencias del autor y la descripción de los valores artísticos de la Alhambra.

Por otra parte, aunque conocida de forma fragmentaria desde la Edad Media y publicada de manera parcial por vez primera a principios del siglo XVIII, es la traducción de las *Mil y una noches* llevada a cabo por el viajero y aventurero Richard Francis Burton (editada en Londres en diez volúmenes cuya publicación culminó en el año 1885) la que convierte la obra en referente de la LIJ occidental, aunque sea a partir de adaptaciones del texto de Burton en las que se omiten los relatos de carácter expresamente erótico. Es, por consiguiente, la edición de Burton la que aporta al repertorio de la LIJ figuras a partir de entonces consagradas en dicha LIJ como Sherezade, Ali Babá, Aladino o Simbad, además de cuevas del tesoro, genios de la lámpara, alfombras voladoras, y, sobre todo, relatos dentro del relato en el interior de otros relatos.

La LIJ en la España decimonónica:

Fernán Caballero, J. E. de Hartzenbusch y el Padre Coloma

La madurez de la LIJ en España viene de la mano de la escritora Cecilia Bohl de Faber, quien firma sus obras con el seudónimo de Fernán Caballero, autora además de novelas y dramas de inspiración costumbrista e histórica. Durante su trabajo de recopilación de literatura folclórica y popular –sobre todo de Andalucía–, Fernán Caballero editó numerosos cuentos, canciones, adivinanzas y

refranes, los cuales, además, le sirvieron de fuente de inspiración para obras de creación infantil propias como, por ejemplo, *Cuentos de encantamiento infantiles*, reunidos en edición póstuma publicada en Madrid en 1911. Fernán Caballero destaca también como recopiladora y adaptadora de mitos y anécdotas históricas antiguas, dirigidos a la lectura por parte de niños, caso de la *Mitología contada a los niños*, editada en su totalidad por vez primera en Barcelona en 1867, y reeditada con posterioridad en bastantes ocasiones.

Juan Eugenio de Hartzenbusch, por su parte, recupera la tradición fabulística de Iriarte y Samaniego en volúmenes de poemas expresamente destinados a que los maestros los utilicen como apoyo escolar en determinados contextos. La recopilación de esas fábulas, con adaptaciones de textos franceses y alemanes además de otros de producción propia, se inicia con una edición en Madrid en 1848 que es reeditada y completada en años sucesivos.

Por su parte, el sacerdote jesuita Luis Coloma es autor de algunos de los relatos que son referente de un tipo de LIJ española de contenido conservador, tono costumbrista y tramas centradas en las relaciones familiares: de carácter aristocrático o de alta burguesía, como en *Pequeñeces* (acerca de cómo un niño educa a su madre, de vida disoluta), que fue publicada en su primera edición en Bilbao, en 1890; o histórico, caso de *Jeromín* (sobre la infancia del futuro Don Juan de Austria, quien era hijo ilegítimo de Carlos V y hermano de Felipe II), cuya primera edición apareció también en Bilbao, en 1903. En un orden de cosas diferente, aunque relacionado con la LIJ, el Padre Coloma es el autor del texto más divulgado acerca del Ratoncito Pérez, en un cuento dedicado al futuro Alfonso XIII cuando era niño y aparecido en el volumen titulado *Colección de Lecturas Recreativas* (Bilbao, 1884), si bien la figura del pequeño roedor procede de la tradición popular.

La escuela como meta: Collodi, De Amicis y Spyri

Carlo Collodi, seudónimo del periodista y escritor italiano Carlo Lorenzini, es el creador de personajes infantiles como el joven viajero Giannettino (protagonista de una serie de periplos a lo largo de Italia acompañado de un preceptor, mediante una especie de pedagogía caminante o peripatética, cuyas aventuras aparecen en libros publicados entre 1877 y 1890) y, sobre todo, de Pinocho, protagonista de *Las aventuras de Pinocho*, editadas por vez primera en Florencia en 1883. En la historia del travieso muñeco Pinocho tanto los personajes (el carpintero Geppetto, el Grillo –o Pepito Grillo tras la adaptación cinematográfica de la novela por parte de Disney– y otros animales, el titiritero o el Hada, entre otros muchos) como distintas aventuras (la de las orejas de burro o la de la ballena, por mencionar algunas) resultan indicio de la hibridación de fuentes bíblicas, grecolatinas, fábulas de animales y cuentos de fantasía, etcétera, que Collodi es capaz de integrar en la historia de una metamorfosis, la transformación de un muñeco de madera en un niño de carne y hueso, gracias tanto a la educación escolar como a la vital, que convierten el libro en uno de los grandes clásicos de la LIJ.

En este mismo contexto italiano en defensa de la educación escolar y, a su manera, viajera –en el sentido de abierta a otros lugares–, destaca el novelista Edmondo de Amicis, autor de *Corazón*, de carácter folletinesco (es decir, construida como una especie de obra por entregas) y tono fuertemente emotivo. La novela fue publicada por vez primera en Milán en el año 1886. La estructura del relato en sí responde a la del diario de un escolar, en cuyas páginas el protagonista, Enrico, recoge vivencias con su familia, sus maestros, sus compañeros, además de reproducir cartas y cuentos cortos (como, entre los más conocidos, el titulado “De los Apeninos a los Andes”: la historia de Marco, el niño que parte en busca de su

madre emigrada a Argentina). El objetivo de la novela es reflejar la importancia de una educación ejemplar de carácter cívico (es decir, no prioritariamente religioso), a partir de unas experiencias que, al cabo, construyen una especie de religión laica en la que la capacidad de sacrificio constituye un motivo clave y donde la escuela se presenta como un lugar de integración social y económica. Esta defensa de la escuela como ideal convierte la obra en una lectura clave para entender la LIJ en toda su extensión.

Por su parte, la escritora suiza de lengua alemana Johanna Spyri es, además de otros relatos destinados a un público juvenil, la autora de la novela *Heidi*, publicada inicialmente en la ciudad de Gotha en dos partes en ediciones de 1880 y 1881, con la que ha pasado a la Historia de la LIJ. La vitalidad de las montañas alpinas aporta a la huérfana Heidi, al cargo de un solitario abuelo, un modelo formativo que ella puede trasladar luego a la ciudad, cuando pasa a acompañar a una niña minusválida hija de una familia próspera y opone su pedagogía de los sentimientos (que no sentimental) a la severidad de la institutriz a cargo de las dos pupilas.

La aventura como finalidad de la LIJ:

Alejandro Dumas, Robert L. Stevenson y Rudyard Kipling

Dejando a un lado los cuentos infantiles que también compuso, el escritor francés Alejandro Dumas es el autor de relatos de LIJ históricos y de aventuras tan conocidos como la trilogía de *Los tres mosqueteros* (París, 1844), *El conde de Montecristo* (París, 1845) y *El tulipán negro* (París, 1850), por citar solamente tres de su extensa producción. Se trata de obras en las que se juegan las bazas de la ocultación de una personalidad diestra en conocimientos y pericia con actitudes benefactoras, modelo, al cabo, educativo en torno a la humildad intrínseca a la sabiduría.

En otro orden de cosas, en el ámbito de las novelas de aventuras, entre los singulares herederos de Daniel Defoe y Jonathan Swift, se cuentan Robert Louis Stevenson y Rudyard Kipling. El primero es autor de, entre otras, *La isla del tesoro* (1883) y *La flecha negra* (1888), paradigmas de los relatos de acción, donde es la actuación lo que define a los personajes y en las que se pone en contacto a los niños con piratas, en la obra de 1883, y con caballeros medievales, en la de 1888. Estos reciben una forma de educación diferente, detalle que, en *La flecha negra*, distingue esta novela de otras de índole romántica, caso de la clásica *Ivanhoe* (1819), de Sir Walter Scott, que hemos citado en un epígrafe precedente.

Por lo demás, Kipling en *El libro de la selva* (1894) o *Capitanes intrépidos* (1897), entre otras novelas, cuentos y poemas narrativos, descubre nuevas formas de educación en la selva y en el mundo de los pescadores, respectivamente, dado que sus protagonistas viven aventuras iniciáticas que conforman su futuro carácter. Los nombres de Mowgli y Baloo, procedentes de los relatos de *El libro de la selva*, se han convertido en referentes universales de la LIJ, hasta el punto de que sin el texto de Kipling difícilmente existiría *Tarzán, el rey de los monos*, del escritor estadounidense E. R. Burroughs, en un relato publicado por vez primera en 1912. En lo que se refiere a *Capitanes intrépidos*, esta también se puede entender como una lectura juvenil de la novela *Moby Dick*, escrita casi cincuenta años antes, en 1851, por el estadounidense Herman Melville, la cual representa una obra de carácter más simbólico y trascendente por el retrato que se hace de una obsesión.

El triunfo de la fantasía en la LIJ: Lewis Carroll, Oscar Wilde y Lyman Frank Baum

Representantes del triunfo de la fantasía por encima de cualquier otra premisa –de ahí su inserción en la Historia de la LIJ– se sitúan escritores como los británicos Lewis Carroll y Oscar Wilde, de origen

irlandés el segundo. Así, en 1865 aparece publicada en Londres, y casi simultáneamente en Nueva York, la novela *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas*, y siete años después, en 1872, *Alicia a través del espejo*, obras del clérigo, fotógrafo, matemático, profesor y escritor anglicano Charles Dodgson, quien firma sus textos como Lewis Carroll. Una y otra novelas suponen una victoria de la imaginación, presentada esta como lucha contra las convenciones, como lógica alternativa y como proceso de aprendizaje mediante el juego y la asociación libre de ideas. Se trata de una obra universal dentro y fuera de la LIJ, que ha creado personajes inolvidables como, además de Alicia, el Sombrerero Loco, el Conejo Blanco, El Gato de Cheshire, la Reina de Corazones, etcétera, dotados de por sí de una subrayada autonomía dentro del conjunto del relato y de cada una de las escenas en que aparecen, fácilmente reconocibles además por las ilustraciones que acompañan al texto desde su primera edición.

El dramaturgo, novelista y ensayista Oscar Wilde también encarna el triunfo de la libertad creativa en el conjunto de su obra y en la relacionada con la LIJ, muy preocupado, además, por conferir un profundo sentido estético a sus textos. Dotado de una enorme formación cultural, Wilde escribe cuentos para niños que reúne en una edición que se publica en Londres y Edimburgo en 1888; entre estos se cuentan *El príncipe feliz*, acerca de la estatua de un príncipe que llora sobre una golondrina, *El gigante egoísta*, a propósito de un jardín cuya belleza procede de los niños que juegan en él, o *El ruiseñor y la rosa*, en el que las flores para una enamorada toman su color de la sangre de un ave que canta con una espina de rosa clavada en su corazón. Se trata de títulos que evocan a Andersen pero cuyo tono resulta, por así decir, más elegante y aristocrático que en los relatos del danés, pues responden a la perspectiva de una nobleza estética, de fondo más que de forma, que se podría denominar como una aristocracia que no es palaciega sino de los sentimientos.

Por su parte, el norteamericano Lyman Frank Baum es el autor de la novela *El maravilloso mago de Oz* (aparecido en Chicago en el año 1900), relato de carácter alegórico, aunque también la primera reivindicación del espacio imaginario de los Estados Unidos en la LIJ. En este, la niña protagonista es arrastrada junto con la mansión rural de sus tíos por un fuerte tornado que les traslada a un mundo encantado; el retorno se logrará previo encuentro con el mago del lugar de Oz.

Hacia una LIJ en contacto con la realidad: Charles Dickens, Harriet Beecher Stowe, Louisa May Alcott y Mark Twain

Testigo en cierta manera de la nueva economía industrial que impregna la Inglaterra victoriana, el escritor Charles Dickens aporta un punto de vista predominantemente realista a la LIJ en boga a lo largo del siglo XIX. *Oliver Twist* (1839), *David Copperfield* (1850) o *Grandes esperanzas* (1861), entre otras novelas, ofrecen en su relato figuras infantiles hechas a sí mismas en un entorno contemporáneo sórdido, del que, sin embargo, son capaces de extraer un aprendizaje positivo. A los títulos citados se puede añadir, en virtud del tema navideño que subyace y que resulta próximo a la imaginación infantil, el relato *Un cuento de Navidad* (1843), cuyo protagonista, Mr. Scrooge, y sus fantasmas del pasado, del presente y del futuro se han convertido en referente universal.

Del lado estadounidense, Harriet Beecher Stowe, de profundas convicciones religiosas, publica en Boston en el año 1852 *La cabaña del tío Tom*, en torno al tema de la esclavitud y enfrentando dos perspectivas: la del pacífico Tom, capaz de conceder el perdón cristiano a sus maltratadores, y la del despierto George, que no duda en buscar activamente su libertad, en una denuncia del sistema

esclavista en el que las mujeres son las portadoras de la legitimidad última a pesar de los abusos que padecen. Tom es el hilo conductor del relato, a través de los distintos amos a los que sirve o que lo explotan y humillan, y de su intento de fuga y muerte, tras la que sus familiares obtendrán la liberación. Humildad e inteligencia eran las virtudes de Tom que debían preservarse en el recuerdo, rasgos por los que fue capaz de ser querido por los niños, tanto por parte de los hijos de sus amos como de los hijos de los esclavos, testigos unos y otros de la lección que se imparte en favor del abolicionismo como forma de LIJ comprometida.

Por su parte, la escritora Louisa May Alcott, vinculada al ámbito pedagógico por sus orígenes familiares, es autora de la novela *Mujercitas*, publicada en su primera edición en Boston en el año 1868 y continuada en narraciones posteriores. En esta se ofrece un relato ambientado durante la Guerra Civil norteamericana a través de la peripecia vital de cuatro hermanas en su transformación de niñas a mujeres. Las protagonistas dejan de lado los “manuales de urbanidad para señoritas” a cambio de compromisos educativos y personales de índole singular en cada una de ellas.

Finalmente, el escritor Mark Twain, seudónimo del aventurero, impresor y cronista Samuel Clemens, refleja de forma menos dramática que Stowe los ambientes de la economía esclavista y de los juegos de azar en el sur de los Estados Unidos en celeberrimas novelas protagonizadas por niños y jóvenes como *Las aventuras de Tom Sawyer* (1876) y *Las aventuras de Huckleberry Finn* (1884). Además, otras novelas de Mark Twain como *El príncipe y el mendigo* (1881) o *Un yanqui en la corte del Rey Arturo* (1889), aunque ambientadas en otras épocas, también reflejan la importancia del estatus educativo como motor de cambio social y de denuncia de la charlatanería como forma de enseñanza.

Julio Verne

El escritor francés Jules Verne merece un epígrafe singular en la Historia de la LIJ con mayúsculas, no solo por su ingente producción (prácticamente toda ella vigente para lectores actuales), sino porque ha identificado sus textos con un género literario por él fundado: la “novela de aventuras científicas”, que no hay que asimilar exactamente con la “ciencia ficción”, aunque ambos modelos de narración cuentan con elementos compartidos. Se trata de un tipo de novelas en las que se mezclan los conocimientos técnicos de su época, predicciones sobre tecnologías futuras y expediciones de toda índole, con jóvenes y niños que participan en los descubrimientos y viajes en los que se enrolan. *Viaje al centro de la Tierra* (1864), *Veinte mil leguas de viaje submarino* (1869), con el inolvidable Capitán Nemo al mando de su submarino Nautilus, o *Alrededor de la luna* (1870), también conocida como *De la Tierra a la Luna*, son algunos de sus títulos imperecederos.

Civilización y colonización: Fenimore Cooper, Emilio Salgari y Jack London

El escritor estadounidense Fenimore Cooper, cuya obra se dedica fundamentalmente a relatar el papel de los pioneros en la expansión de los Estados Unidos, publica en 1826 en Filadelfia *El último mohicano*, novela en la que anticipa tratamientos de LIJ posteriores en el tiempo al respecto del proceso de civilización por parte de las sociedades colonizadoras apriorísticamente más avanzadas, pero también respecto al conocimiento y el respeto que merecen los pueblos y tribus aborígenes, sobre todo cuando, como sucede en el texto de Cooper, parte importante del conflicto radica en el enfrentamiento que se da entre las propias potencias civilizadoras, sinónimo de colonizadoras. Se trata de una novela de aventuras

bélicas ambientadas en el siglo XVIII, antes de la Independencia de los Estados Unidos, cuyo título alude a la ayuda que reciben en su partida de un enclave militar unas jóvenes inglesas que fueron atrapadas por tribus indias enemigas y rescatadas gracias al protagonista mohicano, que muere al auxiliarlas.

La oposición entre la idea de civilización de acuerdo con las potencias coloniales occidentales y la que poseen las sociedades colonizadas y explotadas, sea en lugares distantes en el espacio (el Océano Pacífico) o en el tiempo (las culturas africanas y precolombinas), está en la base de las novelas del prolífico escritor italiano Emilio Salgari, autor conocido sobre todo por una célebre serie de relatos sobre Sandokán, un pirata malayo en rebeldía frente a la metrópoli británica, cuya publicación se inicia por entregas en Génova en 1883 y de forma unificada como volúmenes a partir del año 1900 con el título *Los tigres de Mompracem* como primero de la serie.

La supervivencia como fin en sí misma constituye el *leitmotiv* fundamental de la poética del aventurero y escritor estadounidense Jack London, autor de novelas como *La llamada de la selva* (primera edición publicada en Nueva York en 1903), protagonizada por un perro cuya áspera convivencia con los humanos durante la fiebre del oro en Alaska le despierta sus instintos naturales de retornar a su primigenia condición de lobo, o *Colmillo blanco* (aparecida en Boston en 1906), en la que se relata el proceso inverso, el de la domesticación de un lobo. Entre ambos relatos se cierne la tensión sobre los límites de la civilización, tal como aparecen reflejados también en *El lobo de mar* (Nueva York, 1904), en torno a un agresivo y, al tiempo, ilustrado capitán de navío al que se le amotina la tripulación. El concepto de lo civilizado, al fin y al cabo, responde a patrones pedagógicos y culturales.

LIJ de aventuras históricas en España: Benito Pérez Galdós y Pío Baroja

Los primeros volúmenes de la serie de *Episodios Nacionales* comenzada a escribir por el novelista Benito Pérez Galdós en el año 1872 se pueden leer como novelas de aventuras juveniles en el marco histórico de la Guerra de la Independencia contra los franceses, con el joven Gabriel de Araceli como testigo, personaje este que es el protagonista de *Trafalgar*, el primer relato de la serie, publicado en Madrid en 1873. De alguna manera, Pérez Galdós funde la novela de iniciación con la novela histórica aportando con *Trafalgar* un importante texto a la LIJ española. Y es que, en cierta medida, obras del escritor contemporáneo Arturo Pérez-Reverte que este ambienta en el Siglo de Oro español y que pueden contar con lectores juveniles aunque no sean los destinatarios primordiales, beben de la influencia de estos textos de Pérez Galdós.

En este legado literario que surge del relato de aventuras e iniciación y la narración histórica destaca también de manera sobresaliente *Zalacaín el aventurero*, novela de Pío Baroja publicada en Barcelona en 1909, que el escritor ambientó en las Guerras Carlistas.

EL SIGLO XX: LA RENOVACIÓN DE LOS TEMAS

El siglo XX va a ser testigo de cambios fundamentales en la LIJ debidos a varios factores, entre los que destacan tres: la influencia del psicoanálisis, la comercialización de la LIJ, y su traslación a formatos no textuales.

Así, en lo que se refiere a las teorías freudianas, las edades infantiles se convierten en clave de la personalidad futura de los seres humanos, de forma que en la LIJ se va a prestar particular

atención a las formas y contenidos que, en función de cada edad, pueden asimilar niños y jóvenes. Además se crean, en la línea de los textos de Lewis Carroll, relatos de índole surrealista, donde impera la creatividad por encima del reflejo de la realidad.

En lo relativo a la explotación comercial de la LIJ coetánea, se va a producir una ingente explosión de empresas editoriales, autores y textos de vigencia muy coyuntural, con obras que parecen escritas con fecha de caducidad o pensando en su explotación inmediata en otros formatos. Hasta tal punto es esto así que resulta difícil elaborar una Historia de la LIJ universal, tal como se hace con las obras escritas hasta el siglo XIX, y se hacen necesarios estudios académicos centrados en ámbitos más reducidos, como son obras nacionales, locales o escritas en idiomas específicos.

Finalmente, en el siglo XX la LIJ abandona el formato predominante de volumen impreso para combinarlo con otros: durante la primera mitad del siglo se vuelca en las revistas gráficas, el cine y la televisión, y, con posterioridad, en los nuevos medios digitales y en la red. Es más, se trata de un fenómeno que afectará también a la producción anterior, sobre todo la decimonónica, adaptada a la difusión en revistas, películas y series, lo cual provoca que las nuevas generaciones suelen acceder a los grandes escritores y creaciones de la LIJ a través de formatos distintos al originario.

En lo que se refiere a España, la dictadura franquista, mediante la presión ejercida por los organismos encargados de la censura, aletargó durante más de tres décadas la LIJ de nuestro país y retrasó la llegada de obras de referencia coetáneas. Salvo contadas aunque relevantes excepciones—como la que representa Ana María Matute—, la LIJ española parecerá anquilosada en propuestas decimonónicas (a la manera del Padre Coloma). Será a partir de la segunda mitad de

los años sesenta y, sobre todo, tras la desaparición de la censura con el nuevo régimen democrático de 1978, cuando la LIJ española logre equipararse con la que se cultiva en el mundo occidental.

Barrie y la LIJ británica del “personaje o paisaje únicos”

Se podría decir que la LIJ del siglo XX se abre en 1904 con la figura de “Peter Pan”, en primer lugar como protagonista de una obra teatral, y, ya en 1911, como personaje central de la novela *Peter Pan y Wendy*, del dramaturgo escocés James Barrie. De alguna manera, Barrie inaugura la conexión entre un escritor y un único personaje, en su caso el del niño que nunca crece llamado Peter Pan, para el que crea un país de piratas y hadas –caso de la célebre Campanilla– llamado “El País de Nunca Jamás”, único espacio o paisaje en el que tienen sentido el conjunto de personajes y sus atributos.

En la estela del protagonista único (o, también, de un único paisaje, en el que se inserta un coro de personajes en contacto con la naturaleza y cuyas aventuras se desarrollan a lo largo de diferentes episodios o narraciones) se cuentan otros escritores como el también escocés Kenneth Grahame, autor de *El viento en los sauces*, publicada por primera vez en Londres en 1908, novela cuyos protagonistas son animales de la campiña inglesa, espacio que se convierte así en el personaje central del relato, como lo era en cierta manera la geografía que ideó Barrie. Y los británicos Hugh Lofting, creador del personaje del *Dr. Dolittle*, cuyas distintas peripecias, surgidas de su capacidad para hablar con los animales, se siguen a lo largo de una veintena de relatos publicados entre 1920 y 1952, o Alan A. Milne, de cuya pluma procede el personaje del osito *Winnie the Pooh* (en un volumen editado por vez primera en Londres en 1926), cuya forma de vida es a la vez animal y humana por inspirarse en un oso de peluche, y cuyas aventuras tuvieron continuación dos años después,

en una secuela publicada en 1928, para convertirse a partir de 1966 en personaje de una serie de películas de la productora Disney.

En 1934 aparece publicada en Londres la novela *Mary Poppins*, obra de la escritora australiana, aunque afincada en Inglaterra, Pamela Lyndon Travers, seudónimo de Helen Lyndon Goff. El éxito del personaje de la institutriz severa y, al tiempo, poseedora de una apabullante e indomable lógica infantil, pues no en vano vuela con un paraguas, hace que la autora extienda los relatos protagonizados por Mary Poppins, así como sus singulares puntos de vista y sus aventuras, a lo largo de varias novelas más hasta 1952. El carácter educativo del personaje y el propósito de la obra como LIJ se reflejan también en la invitación que se hace a que los niños salgan del espacio de la casa y ocupen los zoos, los parques, las montañas y, por así decir, el aire y el viento.

Con estos escritores ingleses la defensa de la naturaleza se integra como motivo fundamental de la LIJ contemporánea.

Selma Lagerlöf y la LIJ nórdica escrita por mujeres

La escritora sueca Selma Lagerlöf, primera mujer que logró el Premio Nobel de Literatura en 1909, es la autora de *El maravilloso viaje de Nils Holgersson* (publicado en dos partes, editadas en Estocolmo en 1906 y 1907), que fue un encargo de libro escolar del Ministerio de Educación de Suecia. La trama versa sobre las aventuras de un travieso niño convertido en duende y con capacidad para hablar con los animales que viaja a lo largo del país arrastrado por una bandada de gansos salvajes. El relato se enriquece con referencias geográficas y de los relatos populares de las distintas regiones del país, en los que se imbrican perfectamente el entorno natural con las leyendas.

Tove Jansson, finlandesa de orígenes suecos, es una artista polifacética (escritora, pintora, ilustradora e historietista), creadora de la "Familia Mumin", un clan de *trolls* caracterizado por su carácter ingenuo, lo cual les provoca verse envueltos en desenfadados y originales enredos. La novela en la que aparecen inicialmente se titula *El viaje de la cometa* y, aunque escrita con anterioridad a la II Guerra Mundial, vio la luz en 1945 en Helsinki. En la década siguiente se publica en tiras cómicas en prensa e historietas ilustradas tanto dentro como fuera de su país.

La escritora sueca Astrid Lindgren, aunque autora de otros personajes destacados en la LIJ infantil de su país (como "el travieso Emil") y de diferentes novelas, es universalmente conocida por ser la creadora de Pippi Calzaslargas en una serie de libros que se inicia en 1945 y su autora desarrolla durante décadas. Incluso es ella misma quien escribe en buena parte los guiones de la serie de televisión homónima estrenada en su país en 1969 y difundida luego con enorme éxito por el resto del planeta. Pippi es, ante todo, una niña de apariencia rebelde dada su enorme fortaleza, capaz de cargar con pesos sobrehumanos, aunque también es portadora de un rico mundo interior; huérfana de madre e hija de un pirata, un caballo y un mono son toda su familia, aunque tiene dos amigos de su edad en unos vecinos que son hermanos. Sus aventuras pueden no salir de la mansión en la que vive, pero que ella presenta como el mundo entero que recorre su aventurero padre.

Aunque algo posterior a las escritoras citadas, la autora sueca Maria Gripe no solo refleja en sus novelas la importancia de una pedagogía antiautoritaria frente a lo que representan la familia y la escuela, sino que da cabida de forma valiente a temas que tradicionalmente han sido tabú en la LIJ, como la soledad del hijo único, el alcoholismo de los padres, el desempleo en la economía familiar, la envidia

como forma de relación social, etcétera, en novelas como *La hija del espantapájaros*, publicada en Estocolmo en 1963, o *Los escarabajos vuelan al atardecer*, editada en Estocolmo en 1978. Se trata de obras en las que los protagonistas han de desarrollar labores que no les corresponden por edad en situaciones que, en principio, les resultan imposibles, pero que resuelven de acuerdo con los recursos de su imaginación y con el añadido de un aprendizaje emocional que constituye el objetivo último de los relatos (o, en el caso de la citada novela de 1978, del interesante misterio histórico que han de resolver).

En un orden de cosas diferente, con Jansson y Lindgren la LIJ occidental adquiere un marcado carácter feminista, cuyo eco sigue presente en la creación contemporánea, incluso en la escrita por varones.

La LIJ poética modernista en Latinoamérica y España: Rubén Darío, Gabriela Mistral, José Martí, Juan Ramón Jiménez y Federico García Lorca

El diplomático y poeta nicaragüense Rubén Darío (Rubén García Sarmiento) introduce el movimiento modernista en la Literatura Española y Latinoamericana no solo en el ámbito de la creación en general, sino en el más específico de la LIJ, en virtud de algunos de los temas y formas que adopta en determinados poemas y prosas poéticas incluidas en su obra desde sus inicios, como refleja el volumen *Azul* (aparecido por vez primera en Valparaíso, Chile, en 1888), que incluye diferentes cuentos como "El rey burgués", en el que se relata la condena mitológica que un rey impone a un poeta consistente en girar eternamente el manubrio de una caja de música; o también los célebres versos alejandrinos de "La princesa está triste... ¿Qué tendrá la princesa?" del poema *Sonatina*,

que evoca el mundo de la fábula de ambiente palaciego, texto que aparece en *Prosas profanas y otros poemas*, cuya primera edición se imprimió en Buenos Aires en 1896.

La escritora y pedagoga chilena Gabriela Mistral (seudónimo de Lucila Godoy Alcayaga), Premio Nobel de Literatura, cuenta entre su obra poética con *Ternura*, editada en Madrid en 1924, cuyo título delata por sí mismo la aproximación que hace a la infancia, con especial hincapié en la percepción femenina de los temas que aborda (la maternidad, la soledad, el temor, el abandono, etcétera), desde nanas hasta recuerdos de amor perdido.

La prosa poética y el compromiso político impregnan los cuentos del cubano José Martí editados póstumamente en el volumen *La Edad de Oro*, publicado en Roma y Turín en 1905, en el que se recopilan los textos que habían ido apareciendo en años anteriores en la revista homónima dedicada a la instrucción de niños, con una importante dedicación a la independencia política y la fraternidad interracial en América Latina. Se trata de una obra que, tanto por motivos literarios como ideológicos, influyó sobremanera en la creación de la LIJ militante a lo largo del siglo XX en los distintos países del continente americano.

Juan Ramón Jiménez –quien, al igual que Gabriela Mistral, fue reconocido con el Premio Nobel de Literatura– recurre a la prosa poética para escribir *Platero y yo* (publicado en su versión completa en Madrid en 1917), la *sui generis* biografía del burro Platero, adorable para los niños, pero, sobre todo, vehículo para que el autor propague los ideales de la pedagogía krausista, basada, entre otros aspectos, en la defensa de la tolerancia frente al dogmatismo y en la necesidad del contacto con la naturaleza y del respeto a los demás seres vivos.

De fama universal, y no solo como uno de los creadores más importantes de la literatura española del siglo XX, Federico García Lorca trabaja con determinación formas no narrativas generalmente minusvaloradas en la LIJ en España y en la cultura occidental en general. Así, es capaz de dignificar la lírica popular de aire infantil y el teatro para niños (en este segundo caso, en la estela de *La cabeza del dragón*, farsa infantil de Valle-Inclán estrenada en 1910, si bien, en la poética de Lorca, sin la carga sociopolítica del creador del esperpento). Poemas como *El lagarto está llorando* (aparecido en el volumen *Canciones*, publicado en Málaga en 1927), sobre una pareja de reptiles que, al cabo de los años, pierden sus alianzas de matrimonio, y comedias para títeres como *La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón* (representada por el mismo Lorca, con escenografía en la que se utilizaron dibujos suyos, en su casa de Granada en 1923), definida por el poeta como “viejo cuento andaluz en dos estampas y un cromo”, constituyen, entre muchos otros ejemplos posibles, dos precisos y preciosos testimonios de una manera musical, emotiva y libre de concebir la literatura para niños. Por otra parte, el mismo García Lorca en su condición de miembro del grupo de teatro ambulante “La Barraca” contribuyó a extender en ámbitos rurales el repertorio de la LIJ mediante adaptaciones dramatizadas de todo tipo de textos.

Guerras, fascismos y sus consecuencias en la LIJ: Erich M. Remarque, Hermann Hesse, George Orwell, William Golding y Judith Kerr

Se puede inscribir al escritor alemán, con posterioridad nacionalizado norteamericano, Erich M. Remarque en la LIJ de temática juvenil por su novela *Sin novedad en el frente* (publicada en Berlín en 1929, y pronto reeditada y traducida a numerosos idiomas), a pesar de que no está concebida originariamente para jóvenes. No obstante,

de alguna manera el trauma provocado por la I Guerra Mundial imprime en la LIJ la ruptura de tabúes temáticos, de forma que el punto de vista de los escolares protagonistas, alistados como soldados tras una encendida proclama de su profesor, termina prevaleciendo como denuncia de la manipulación política y de los horrores de la guerra.

Por su parte, el escritor suizo de origen alemán y Premio Nobel de Literatura Hermann Hesse es el autor de –entre otras novelas de carácter iniciático y fuertemente simbólicas, caso de *Demian*, aparecida en 1919 en Berlín– *Siddharta*, publicada también en Berlín en el año 1922, en la que el abatimiento provocado por la I Guerra Mundial, entonces conocida como Gran Guerra, deriva en un relato de iniciación de carácter pacifista enfocado hacia el Budismo.

George Orwell escribe, tras sus experiencias en la Guerra de Birmania, en la Guerra Civil Española y en la II Guerra Mundial, *Rebelión en la granja*, una fábula con animales editada por vez primera en 1945 en Londres. Aunque de carácter satírico y ridiculizando la dictadura de Stalin, el protagonismo de los animales, comandados por el cerdo Napoleón, hace que los niños comprendan el tono de denuncia presente en el relato a pesar de que ignoren su trasfondo político.

La alegoría política representada por los fascismos europeos de entreguerras inspira el trasfondo de la novela *El señor de las moscas*, del escritor inglés William Golding, aparecida en su primera edición en Londres en 1954. En esta, un grupo de niños supervivientes de un accidente aéreo en una isla deshabitada reproducen los esquemas sociológicos del fascismo, pero también la posibilidad de hacerle frente.

Décadas después, la escritora inglesa de origen alemán que hubo de escapar de la persecución nazi Judith Kerr dará un paso más en la denuncia de los males de la guerra al integrar el tema del holocausto

en la LIJ en obras como *Cuando Hitler robó el conejo rosa* (novela publicada en Londres en 1971), de inspiración autobiográfica aunque con un tratamiento que bebe también en los *Diarios* de Anna Frank –obra que algunos pedagogos integran como recomendación de lectura de LIJ– y fuente, a su vez, de *El niño con el pijama de rayas*, del escritor irlandés John Boyne, publicada en Oxford en el año 2006.

Antoine de Saint-Exupéry

En un sentido diferente acerca de la experiencia de la guerra, el piloto francés Antoine de Saint-Exupéry recurrió a la literatura para expresar sus vivencias como aviador desde su primera obra, publicada en 1926. La II Guerra Mundial marcará una fuerte impronta en la percepción del mundo que observa desde el aire, y, de hecho, perderá la vida en un accidente durante una misión aérea en el Mediterráneo en 1944, un año después de la publicación en Nueva York de la obra que le ha hecho universal: *El principito*. El cuento consiste en una alegoría del carácter a la vez perenne y efímero, único y general, de los actos y los sentimientos humanos, vista desde la perspectiva de un aviador cuyo aparato se ha averiado en un desierto en el que encuentra y pierde al Pequeño Príncipe de un minúsculo planeta de tres volcanes, algunos árboles baobabs y una sola rosa. Del encuentro, al aviador le quedarán los dibujos que hizo, pero también el recuerdo del relato de los distintos descubrimientos que fue haciendo el niño rubio en el periplo que llevó a cabo en búsqueda de un cordero para que se comiera las semillas de los baobabs cuyas raíces amenazan con romper su planeta.

Con Saint-Exupéry el simbolismo va más allá de la moraleja o el sentido final que tradicionalmente se confiere a una fábula para lograr convertir cada episodio y casi cada frase de su texto en un reflejo de sí mismo, aunque el protagonista con el que dialoga sea

mero fruto de la imaginación. De esa manera, el autor consigue que el personaje adquiera un carácter tan vívido que se mantiene vigente a lo largo de generaciones de lectores y permanece como un icono universal. La fusión entre ficción y realidad, aun respetando la dualidad y sus respectivos ámbitos, constituye una característica de la LIJ contemporánea desde el relato de Saint-Exupéry.

**Antítesis españolas:
Elena Fortún, Antoniorrobes, Carolina Toral
y José María Sánchez-Silva**

Además de libros de manualidades, recopilaciones de cuentos infantiles y de comedias para niños, Elena Fortún (seudónimo de Encarna Aragoneses), comprometida con los ideales educativos de la República a pesar de desarrollar la mayor parte de su trabajo bajo la dictadura franquista, es la autora de una serie de novelas protagonizadas por la niña Celia y, en ocasiones, por alguno de sus primos o su hermano. Estas empezaron a publicarse en Madrid en 1929 y culminaron en 1951. Particularmente llamativo para la LIJ es el segundo volumen, de 1932, titulado *Celia en el colegio*, acerca de las vivencias de la niña protagonista en un internado de monjas, del que, al comenzar el volumen siguiente, la saca su tío, pues no comparte el modelo pedagógico de tipo religioso. Por lo demás, en este segundo volumen, el padre de Celia le regala un cuaderno para que escriba los cuentos que se le ocurran, ya que los demás cuentos ya se los sabe todos (en realidad le está indicando que le basta con poner las travesuras por escrito, sin tener que llevarlas a cabo).

Comprometido con la causa republicana y exilado a México durante la Guerra Civil Española, Antoniorrobes (Antonio J. Robles Soler) fue profesor de Didáctica de la Literatura Infantil en la Universidad Nacional Autónoma de México y autor de un sinfín de cuentos

infantiles, género en el que destaca por la integración que hace de las metáforas en los relatos y de una deriva surrealista cercana a las fórmulas de la greguería: así, los sirvientes de un palacio comienzan a sacudir alfombras y, sin darse cuenta, sacuden las sombras de todo lo que encuentran a su paso; un niño con un cazamariposas atrapa en su afán de coleccionista las campanadas que da el reloj de la torre de una iglesia; o, por ofrecer una tercera imagen, un caballo que bebe de noche en un charco cree que lame el caramelo de la luna reflejada en el agua. Entre los títulos que escribió se incluyen *Cuentos de los juguetes vivos*, editado en Madrid en 1931, el volumen *El señor que se comió un mundo*, publicado póstumamente en Barcelona en el año 1985, o ensayos sobre LIJ como *¿Se comió el lobo a Caperucita?*, aparecido en México en 1942.

Por su parte, Carolina Toral Peñaranda encarna un compromiso personal de carácter conservador y religioso, volcado en relatos de índole hagiográfica e histórica protagonizados por niños cuyos fracasos vitales se transforman en ejemplares triunfos del sacrificio piadoso propio del catolicismo. Su importancia para la LIJ radica también en su labor como compiladora a mediados del pasado siglo del repertorio de textos españoles dirigidos a niños y jóvenes, en el que, además de a canciones, cuentos y fábulas tradicionales y a los autores de LIJ, presta atención a oraciones religiosas infantiles, fórmulas de catecismo, milagros del Rosario, relatos misioneros, etcétera, que ofrecen una perspectiva muy singular de un tipo de LIJ que, propugnada por la Iglesia bajo la dictadura franquista, existió en paralelo a la LIJ de índole más general.

El periodista y escritor José María Sánchez-Silva es el autor de la exitosa y emotiva novela *Marcelino Pan y Vino*, clave en la LIJ española, que fue publicada en su primera edición en Madrid en 1953. El texto cuenta, mediante logradas sutilezas psicológicas y pedagógicas en

un relato en continuo *crescendo* narrativo a pesar de su sencillez, la historia de un niño abandonado en un convento y criado por unos frailes, quien termina ofreciendo pan y vino a un enorme crucifijo olvidado en un desván a cambio de reencontrarse con su madre.

Relatos detectivescos: Erich Kästner, Enid Blyton y Umberto Eco

La novela policíaca o de detectives adquirió un enorme desarrollo desde finales del siglo XIX y constituye uno de los subgéneros característicos del pasado y del actual siglos. La figura del escritor inglés Sir Arthur Conan Doyle, creador de Sherlock Holmes y del Dr. Watson en 1887, resulta clave para entender la difusión de un subgénero que, según algunos estudiosos, también es posible percibir como apropiado para la LIJ destinada a adolescentes, al centrarse sus tramas en intrigas acerca de trampas absurdas y deducciones lógicas. Pero, al margen de la versatilidad literaria de las novelas de Conan Doyle, su peso ha llegado indirectamente a la LIJ con figuras como la del escritor alemán Erich Kästner, autor de *Emil/Emilio y los detectives*, texto publicado en su primera edición en Berlín en 1929, cuyo éxito provocó en 1933, antes de la prohibición del autor por la censura nazi, la prolongación de las pesquisas del personaje, un niño berlinés de doce años que en la primera novela pierde el dinero que ha de llevar a su abuela y que investigará hasta recuperarlo e identificar al ladrón con ayuda de su pandilla.

El modelo de la investigación de misterios mediante pesquisas detectivescas en grupo constituye el *leitmotiv* central de la larga serie de novelas *Los cinco* que comenzó a publicar en 1942 en Londres la prolífica escritora británica Enid Blyton y que verán la luz a lo largo de una veintena de años. La resolución de misterios

por parte del grupo formado por dos chicas, dos chicos y el perro Tim constituye su principal forma de ocio durante las vacaciones.

En un orden de cosas diferente, aunque relacionado con la inspiración detectivesca, el escritor y profesor italiano Umberto Eco traslada los recursos de los personajes de Conan Doyle a la Baja Edad Media en *El nombre de la rosa*, novela de gran éxito en todo tipo de lectores cuya primera edición apareció en 1980 en Milán, y en la que no faltan digresiones de carácter pedagógico, pues el punto de vista del relato es el de un anciano que recuerda sus años de aprendizaje cuando era un joven novicio.

Fantasías mitológicas: Robert E. Howard, John R. R. Tolkien y Clive Staples Lewis

Si bien el denominado subgénero de “espada y brujería” se consolida con fuerza en Estados Unidos a través del escritor Robert E. Howard, creador en 1932 de Conan el Bárbaro para la revista “Weird Tales” (editada en Chicago y cuya primera aparición en forma de relato es *El Fénix en la espada*), es el ámbito de la docencia universitaria inglesa de mediados del siglo XX el que ha dado los frutos más importantes y destacados para la LIJ. Así, en correspondencia con las cosmogonías grecolatinas, figuras como los profesores de Oxford John R. R. Tolkien y Clive Staples Lewis recrean mundos imaginarios –de leyenda en el sentido etimológico de la palabra–, en los que plasman una realidad paralela a la de los conocimientos y experiencias que tienen del mundo y las literaturas antiguas; incluso llegan a inventar lenguas y alfabetos, además de geografías y razas.

Tolkien es el célebre autor de *El hobbit*, novela aparecida en Londres en 1937 en una editorial centrada en LIJ, y de *El señor de los anillos*,

estructurada en seis libros aunque editada como trilogía desde su primera edición en el año 1954 en la misma editorial. Ambos textos, junto a otras ficciones de Tolkien, recrean la progresión de edades en las que se alternan los dominios del mal y del bien a la hora de ejercer el poder y de abrir nuevas etapas en la cultura humana a partir de distintas figuras de fantasía que pueblan los bosques y ciénagas. Se trata por parte de Tolkien de proponer una saga de relatos épicos con un hilo conductor en el anillo y las distintas personalidades que lo poseyeron.

Por su parte, C. S. Lewis es el autor de *Las crónicas de Narnia*, una serie de siete novelas que comenzó a publicarse en Londres en 1950. Narnia es un topónimo, el nombre de un mundo fantástico creado por un león en el que moran figuras mitológicas junto a animales y seres humanos, todos los cuales comparten la posibilidad de hablar. Frente a Tolkien, en Lewis los referentes bíblicos, y, en general, cristianos, constituyen un elemento fundamental de los relatos. La trama se centra en la participación de cuatro niños en los eventos históricos –acontecimientos presentados en forma de sagas de aventuras– y las distintas cronologías de Narnia, lugar al que llegan a través de un armario.

La LIJ portuguesa: Matilde Rosa Araújo, Sophia de Mello Breyner Andresen y Agustina Bessa-Luís

La pedagoga y profesora de Didáctica de la Literatura en la Universidade de Lisboa Matilde Rosa Araújo (Matilde Rosa Lopes de Araújo) fue una de las más relevantes renovadoras de la LIJ europea al dar cabida en sus obras de creación a contenidos comprometidos con la vida cotidiana de los niños, sea por crecer en situaciones socioeconómicas desfavorables o por padecer enfermedades e invalidez; rompió así con los estereotipos conservadores que

pretendía mantener la dictadura de Salazar en la LIJ portuguesa. El estilo de Araújo, quien además era autora de poesía infantil, se caracteriza por conferir un tono poético a sus textos e intercalar la figura del narrador con intervenciones directas sobre los personajes a lo largo del relato. Por poner tres ejemplos de entre las decenas de poemarios y cuentos destinados a niños de Matilde Rosa se pueden mencionar: *O Livro da Tila*, poemario aparecido en el año 1957 en Lisboa y que se sigue reeditando a fecha de hoy, consiste en un diálogo pedagógico entre las preguntas de una niña y las respuestas inesperadas y expertas que le ofrece su madre; *O Palhaço Verde*, cuya primera publicación se gestó en Lisboa en 1962, se centra en el mundo del circo, donde el payaso protagonista se mira en un espejo en el que recuerda su infancia e historias de niño, las cuales le invitan a seguir a pesar de su molesta nariz y de la fatiga que siente; y *O Sol e o Menino dos Pes Fríos*, publicado en Lisboa en 1972, en el que se aborda a lo largo de doce relatos la figura de un niño que vende molinillos de viento en la playa en verano y una anciana solitaria, trasuntos de destinatarios y autora.

Otras importantes escritoras portuguesas que se caracterizan por hibridar una relevante formación cultural y riqueza imaginativa con el compromiso en los temas que abordan en sus obras de LIJ son Sophia de Mello Breyner Andresen y Agustina Bessa-Luís. La primera es autora, entre otros libros de cuentos, de *A menina do mar* (Lisboa, 1958) y de *O cavaleiro da Dinamarca* (Porto, 1964), los cuales destacan, respectivamente, por la reinterpretación que se lleva a cabo del cuento de *La sirenita* y por bucear en el origen de la tradición de los árboles de navidad cristianos en el arte y la literatura de la Italia renacentista a pesar de sus precedentes en la mitología nórdica; no en vano la escritora cuenta con ancestros daneses y su apellido casi coincide con el de Hans Christian Andersen.

Agustina Bessa-Luís, por su parte, integra sus conocimientos de literatura clásica y tradicional portuguesa con situaciones próximas en textos como *Dentes de rato* (publicado en Lisboa en 1987), sobre la mudanza de dientes de una niña, mezcla de *El patito feo* y *Cenicienta*, pero que se desarrollan en ambientes populares en los que los niños acuden con gusto y por su propia voluntad a la escuela.

La LIJ en la España de posguerra: Miguel Delibes, Rafael Sánchez Ferlosio y Ana María Matute

En el conjunto de la producción del periodista y escritor Miguel Delibes se incluye la novela *El camino*, editada por vez primera en Barcelona en 1950, que se adscribe a la LIJ en virtud de su carácter iniciático, pues su protagonista, Daniel el Mochuelo, de once años, rememora su vida la noche antes de abandonar el pueblo para ir a estudiar a la ciudad. Entre sus recuerdos hay algunos de carácter trágico y otros propios de las travesuras de los niños de la España rural coetánea, en un conjunto donde se describe con melancolía la profunda relación de los personajes con la naturaleza, algo que, en adelante, va a perder el protagonista.

Por su parte, Rafael Sánchez Ferlosio es autor de *Industrias y andanzas de Alfanhuí*, publicada en Barcelona en el año 1951, una *sui generis* novela picaresca y cervantina que entra de lleno en la categoría de LIJ a pesar de que su autor no contempla la existencia de este ámbito literario. Y lo hace por un estilo magistral y unos contenidos que se podrían definir como de “realismo mágico” en el relato del viaje que por Castilla hace el muchacho Alfanhuí, quien en el primer capítulo de la novela llega a crear una escritura propia, lo que provoca su expulsión de la escuela.

La escritora Ana María Matute concibe parte de su producción de relatos cortos con la vista puesta en los niños, sea como protagonistas

en narraciones en las que subyace un trasfondo pesimista y por ello poco infantil (pues hasta el juego puede resultar una condena); sea por recurrir en sus obras directamente a la LIJ clásica (por ejemplo y de manera relevante, a Andersen, con tramas y nombres de personajes recuperados en obras como el clásico *Olvidado rey Gudú* [Barcelona, 1996]); sea, en fin, por presentarse los textos como cuentos de fantasía donde niños enmudecidos buscan su voz en el País de las Palabras. Repertorios como *Los niños tontos* (Barcelona, 1956), *El saltamontes verde* (Barcelona, 1960) o *El libro de los juegos para los niños de los otros* (Barcelona, 1961) son sintomáticos de las perspectivas que, según se acaban de sintetizar, aporta Matute a la LIJ española, confiriéndole complejidad y gran riqueza.

Gloria Fuertes

Escritora autodidacta, el nombre de Gloria Fuertes se ha convertido en sinónimo de la poesía infantil española por antonomasia. Y es que la poética de Gloria Fuertes parte de la concepción previa de la niñez no como una fase de la vida, sino como un estado de ánimo, de tal forma que fue capaz de crear a través de los versos un entorno exultante por la alegría de ser niño. El humor que impregna sus poemas procede de la ironía de contrastar el mundo de la responsabilidad adulta frente a la mirada infantil con la que, no importa la edad que se tenga, contemplar dicho mundo. Sus poemas, además de versos, se presentan también como dibujos sonoros, con rimas que facilitan la convivencia de los trazos con los ritmos, como si el acto de escribir fuera a la vez el de dibujar y hacer música. De ahí el carácter imperecedero de sus juegos de palabras y onomatopeyas y de su condición de antídoto contra la ansiedad. Títulos como *La oca loca* (Madrid, 1977), *El dragón tragón* (Madrid, 1978) o *Coleta la poeta* (Barcelona, 1982) constituyen en sí mismos un programa y una declaración de principios.

LA CONTEMPORANEIDAD: NUEVOS ÁMBITOS PARA UNA LIJ PLURAL

Mundos singulares: René Goscinny, Roald Dahl, Gianni Rodari, Italo Calvino y Michael Ende

René Goscinny, con la colaboración de J. J. Sempé, es el creador de *El pequeño Nicolás*, una serie de cinco libros de relatos infantiles que se publican en París entre 1960 y 1964, protagonizados por un niño de siete años quien, además, es el narrador en primera persona y emplea una lengua acorde con su edad; este y su pandilla ponen en entredicho los comportamientos de los adultos en breves *sketches* narrativos en los que travesuras, ternura y humor conviven armoniosamente. Se trata de un primer paso para la percepción del mundo infantil como un mundo propio, autónomo y casi intransferible.

La poética de LIJ del escritor británico Roald Dahl se caracteriza por utilizar la perspectiva de los niños protagonistas de sus relatos para denunciar a los adultos que son negligentes con ellos o que directamente los maltratan, mediante una ambientación en escenarios grotescos y disparatados en los que los pequeños tienen las de ganar. Así, en *James y el melocotón gigante* (publicado por primera vez en Nueva York en 1961), sutil mezcla de Cenicienta y Alicia, el protagonista está encarnado por un niño huérfano que viaja desde Londres para escapar de sus tías acompañado de unos insectos amigables; el corazón de un enorme melocotón se convertirá, tras el periplo, en su casa de América así como en la casa de todos los niños que le visiten. Por su parte, en *Charlie y la fábrica de chocolate*, novela editada en Londres en 1964, un niño pobre y hambriento sueña con visitar la fábrica de Willy Wonka, aunque lleva cerrada desde hace tiempo; sus sueños coinciden en el tiempo con

la voluntad del propietario de encontrar un heredero merecedor de su fábrica, algo a lo que aspirará Charlie.

Pedagogo y periodista italiano de inspiración ideológica pacifista e izquierdista, hasta el punto de ser excomulgado por la Iglesia, Gianni Rodari trasladó a sus cuentos su pensamiento político, de manera que concibe la fantasía no como un fin en sí mismo, sino como un instrumento de liberación de las mentes infantiles, provocando de paso una importante renovación en la LIJ. En este contexto elaboró su *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de contar historias*, publicada por vez primera en 1973 en Turín, un compendio de su pensamiento tras decenas de poemarios y cuentos infantiles publicados. Su método consiste en la creación de narraciones a partir de la combinación azarosa de dos palabras o ideas –proceso que Rodari denomina “binomio fantástico”–, con la participación directa de los niños en la construcción del relato. También fue el creador del personaje de Cebollino, a partir del relato publicado originariamente en el año 1951 en Roma, cuyos protagonistas son frutas y verduras. Entre los compendios de cuentos de Rodari se cuenta el volumen formado por una veintena de textos titulado *Cuentos por teléfono*, editado en Turín en 1962, acerca de los cuentos que sobre los números, las nubes, un edificio hecho de helado, etcétera, un padre relata a su hija por teléfono cada noche a la misma hora, todos ellos con un elemento común, la idea del viaje. Sus textos se caracterizan por transmitir a los niños a través de la fantasía un espíritu crítico frente a lo que les rodea.

Por su parte, el también escritor italiano Italo Calvino, además de una etapa creativa de obras de carácter fantástico, acerca de caballeros medievales que buscan su lugar en el mundo toda vez que son bipolares, arbóreos o mera armadura hueca en *El vizconde demediado* (1952), *El barón rampante* (1957) o *El caballero inexistente* (1959),

aparecidas todas ellas en Milán y que se pueden concebir como LIJ, es autor de una serie de cuentos titulada *Las cósmicas*, publicada en 1965 en Turín, en los que se desarrollan hilarantes e imaginativos argumentos de ciencia ficción a partir de premisas físicas científicamente consensuadas. El choque entre ciencia e imaginación (al igual que el de historia y literatura) confiere un carácter muy personal a los textos de Calvino, un ensayista preocupado además por definir el canon de lecturas juveniles en obras de mayor calado como *¿Por qué leer a los clásicos?*, editada póstumamente en Milán en el año 1991.

El novelista alemán Michael Ende es el autor de *La historia interminable*, publicada por primera vez en el año 1979 en Stuttgart, aunque la trayectoria como escritor de LIJ de Ende se había iniciado en la década de los años cincuenta. En *La historia interminable* Bastián, su protagonista, es un niño que comenzará a percibir su entorno a través del libro que está leyendo, en el que ha de reconstruir lo que en la geografía del País de la Fantasía se va perdiendo. Ende también es autor de *Momo* (aparecida antes que el libro de Bastián, en el año 1973 en Stuttgart), cuya trama se centra en una niña que busca devolver a los humanos los momentos que les roban los Hombres Grises, propietarios del Banco del Tiempo. De esta manera, los espacios y los tiempos que se pierden en la realidad se recuperan a través de la fantasía.

LIJ y mundo real:

Susan E. Hinton, Judy Blume y Christine Nöstlinger

La escritora estadounidense Susan E. Hinton ha abordado en sus novelas la problemática juvenil desde perspectivas de índole más sociológica en novelas como *Rebeldes*, publicada en el año 1967 en Nueva York, cuando la escritora contaba con dieciocho años, y *La ley de la calle*, editada en 1975 también en Nueva York. En estas

se recoge la idea de grupo más allá de la tradicional pandilla de amigos para considerar su funcionamiento interno como reflejo de la sociedad en la que el grupo ha de encajar para sobrevivir.

Por su parte, la escritora y pedagoga también norteamericana Judy Blume aborda en sus relatos LIJ destinados específicamente a jóvenes temas habitualmente tabúes en el ámbito escolar como son el racismo y el *bullying*, o la menstruación, la masturbación y el control de la natalidad, protagonizados por personajes que comparten con los lectores de su edad sus inquietudes al respecto. Entre sus obras se cuenta *¿Estás ahí, Dios? Soy yo, Margaret*, publicada originalmente en el año 1970 en Nueva York, cuyo título dialogado refleja con nitidez el carácter interrogante del texto acerca de las dudas adolescentes.

También la ideología progresista de la escritora austríaca Christine Nöstlinger imprime carácter a su obra desde la perspectiva de la LIJ en unos textos en los que se enfrenta a la sociedad conservadora de su país por el trato que dispensa a los adolescentes y por la forma en que deshumaniza las vivencias de niños y jóvenes. Lo hace en relatos que avanzan desde lo fantástico a lo real, como bien refleja la historia del niño prefabricado y enviado por error que es reclamado posteriormente al destinatario postal en la novela *Konrad o el niño que salió de una lata de conservas*, editada por vez primera en Hamburgo en el año 1975.

Mundos paralelos en la LIJ:

Terry Pratchett, J. K. Rowling y Neil Gaiman

El británico Terry Pratchett es el creador del país de Mundodisco (Discworld), una larga saga de relatos que se inicia en 1983 con la publicación en Buckinghamshire de la novela *El color de la magia* y que continúa hasta 2011, en el que el alzheimer que padecía

hasta su fallecimiento impidió al escritor continuar la recreación de ese entorno alternativo, de índole paródica, en la que el fracaso y la cobardía tienen mucho de victoria quijotesca y supervivencia “panzescas”. No en vano sus primeros protagonistas son un turista y un mago fracasado. Por lo demás, las novelas de Mundodisco aparecen repletas de referencias a la tradición de la literatura fantástica, que es irónicamente abordada como si de las novelas de caballería se tratara en la narración cervantina.

Por su parte, J. K. Rowling (Joanne Rowling), también inglesa como Pratchett, aborda con *Harry Potter* el tema de la magia desde la tradición merliniana y artúrica en la que, inicialmente, se oculta la identidad del protagonista que dará título a la serie de novelas que comenzó a publicarse en Londres en 1997, y que se desarrolla en un internado británico presentado como una universidad para hechiceros. La combinación de suspense y de fuentes de inspiración tan diversas y, al tiempo, tan británicas (tradición artúrica, *colleges*, investigación detectivesca, rituales casi litúrgicos o máximas en latín, entre otras) han logrado una inmensa aceptación del público en general y del adolescente en particular.

Neil Gaiman es un historietista británico en cuyo trabajo combina relatos escritos e historias ilustradas. Entre los primeros se cuenta *Coraline*, aparecida en el año 2003 en Londres, novela en la que el misterio depende de la existencia de mundos paralelos en los que el pasado se mantiene vigente en tanto no se resuelva el enigma, a pesar de que dicha resolución sea muy arriesgada para la niña protagonista. El pasado como devorador del presente y las figuras de los padres que pretenden engullir a sus hijos como insectos que se tragan unos a otros en un mundo del revés, alternativo al real, representan las dos cuestiones que ha de resolver Coraline para madurar en la aceptación de la nueva vivienda y en la relación con sus auténticos padres.

Filosofía y LIJ: Jostein Gaarder y Muriel Barbery

La adaptación de la Historia de la Filosofía y de sus presupuestos para mentalidades adolescentes y, sobre todo, juveniles, tiene uno de sus hitos más relevantes en *El mundo de Sofía*, del autor noruego Jostein Gaarder, obra publicada originariamente en el año 1991 en Oslo. La obra tuvo una gran repercusión escolar que se mantiene hoy. Al cabo, la niña protagonista termina siendo un ente de ficción tras indagar, merced a las cartas que recibe, acerca de su personalidad y del sentido de su existencia.

En una línea concomitante, *La elegancia del erizo*, novela de la filósofa y escritora francesa Muriel Barbery aparecida en su primera edición en el año 2006 en París, aborda la sorpresa y el desconocimiento que se tiene acerca de quienes nos rodean, caso de la tosca portera de un inmueble que, en realidad, posee una enorme vida interior como lectora de filosofía, experta en literatura rusa y en la música de Mahler; y, frente a ella, la niña protagonista, hija de la alta burguesía parisina, que quiere suicidarse para atisbar el sentido profundo de la muerte, independientemente de la edad a la que esta se produzca.

La LIJ sobre robots y muertos vivientes: Isaac Asimov, Angela Sommer-Bodenburg y J. A. Lindqvist

El tema de los muertos vivientes constituye un *leitmotiv* literario tradicional, si bien llega a la contemporaneidad a través de tres tratamientos de los que la LIJ se hace eco en momentos recientes. El primero es el de la devolución a la vida de un cadáver hecho además de pedazos de otros, según se relata en *Frankenstein o el moderno Prometeo*, de Mary Shelley, relato publicado en su primera edición en el año 1818 en Londres, y que incumbe a la LIJ decimonónica. En segundo lugar, décadas después el mito del

vampiro adquiere entidad contemporánea a partir de *Drácula*, de Bram Stoker, publicado en 1897 también en Londres.

Ya en el siglo XX y desde la perspectiva del continente americano (para el que caen demasiado lejos las enigmáticas geografías europeas que cuenta en el acervo de la esclavitud africana trasladada a América, sobre todo en lo que se refiere al Caribe, con los ritos del “vudú”) aparece la figura del “zombie” como muerto viviente, en un préstamo que hace el cine a la literatura, dado que se abordó con anterioridad en el Séptimo Arte. Pues bien, aunque sin llegar a la profundidad y creatividad de los tratamientos fílmicos, la LIJ actual adapta esta figura para indagar en la mentalidad juvenil las formas de adaptación al entorno en situaciones extremas, en el tratamiento de escritores de *best-sellers* como el norteamericano Stephen King, autor del relato corto *Parto en casa*, publicado en una antología de textos de terror en 1989 en Nueva York, protagonizado por una viuda en avanzado estado de gestación que hace frente a una invasión zombie en la isla en la que habita.

Un aspecto paralelo es el protagonizado por los robots, engendros autónomos aunque carentes de existencia biológica, uno de cuyos primeros exponentes contemporáneos apareció –con un carácter totalmente fantástico– en la figura del Hombre de Hojalata en la novela *El mago de Oz*, si bien el término “robot” no sería acuñado hasta 1920 por parte del escritor checo Karel Capek a partir de la tradición hebraica del Gólem. Finalmente, el tratamiento moderno del robot lo inauguró Isaac Asimov en los relatos del volumen *Yo, robot*, publicado en 1950 en Nueva York.

En lo que se refiere al tema de los “muertos vivientes” en la LIJ contemporánea, la pedagoga y escritora alemana Angela Sommer-Bodenburg es la autora de la serie *El pequeño vampiro*, que comenzó

a publicarse en Reinbek en el año 1979 y que ha llegado hasta el nuevo siglo. Las novelas giran en torno a las aventuras y los mutuos descubrimientos que hacen dos amigos, uno un niño humano y otro un niño vampiro. El sentido pedagógico que subyace es el del reconocimiento del otro como valor intrínseco, se sea o no humano.

Por su parte, el escritor sueco John Ajvide Lindqvist es el autor de *Déjame entrar*, novela editada por primera vez en el año 2004 en Estocolmo, protagonizada por un niño de doce años que sufre acoso escolar y que descubre en su vecina (que quedó fosilizada hace tiempo en la misma edad que él dado que es una vampira), una compañera de misterios que sobrepasan el tema propiamente vampírico: y es que, al margen de los extraños crímenes y desapariciones que se están produciendo en el entorno de una pequeña localidad nórdica, entre líneas se intuyen temas más comprometidos –en la línea de la también sueca Maria Gripe, según hemos apuntado–, como el alcoholismo, el abandono familiar, el paro o la pederastia, si bien lo que prevalece es la forma en que ambos se convierten en cómplices a la hora de superar sus respectivas situaciones y temores.

LIJ española contemporánea: Carmen Martín Gaité, Bernardo Atxaga, Gonzalo Moure y Jordi Sierra i Fabra

Aunque perteneciente a la generación de Ana María Matute, la escritora Carmen Martín Gaité elabora sus obras de LIJ más singulares en la década de los años noventa, además de que es en su madurez cuando reflexiona sobre el sentido y los límites de la propia LIJ. Así, por citar dos obras, *Caperucita en Manhattan* y *La Reina de las Nieves*, publicadas respectivamente en los años 1990 y 1994 en Madrid y Barcelona, revelan desde sus propios títulos la relectura que se propugna de los textos de Perrault y Andersen, sobre los

que se aplica un cambio de escenografías y claves feministas en lo que se refiere a Caperucita y la integración del propio texto de Andersen en la trama en cuanto al segundo relato. Por lo demás, en su faceta como teórica sobre las relaciones entre la literatura infantil y la literatura general o para adultos Martín Gaité expone en *El cuento de nunca acabar* (Madrid, 1983) y en la miscelánea *Cuadernos de todo* (Barcelona, 2002) que el sentido de la LIJ radica no en un preparación para la madurez sino en la narración de lo fantástico enfocada no para los niños sino desde los niños, y ello de forma autosuficiente y sin necesidad de moraleja.

Bernardo Atxaga, seudónimo de Joseba Irazu Garmendia, es un importante escritor contemporáneo tanto en lengua española como en vasca, cuya producción se inscribe en la LIJ en lo que respecta a la literatura propiamente infantil y en la específicamente juvenil. No obstante, desde la novela *Obabakoak*, publicada en 1988 en San Sebastián, se hace eco de una poética que afecta a la LIJ en su conjunto, basada en la idea de convivencia de realismo y fantasía entremezcladas en relatos encadenados, contados, en el caso de los habitantes del país de Obaba, desde el punto de vista de un lagarto descubierto en una vieja foto escolar.

Por su parte, Gonzalo Moure Trénor se hace eco en sus relatos de las dificultades en las relaciones entre adolescentes y padres y, sobre todo, de situaciones más comprometidas socialmente, como es la vida de los niños gitanos y la de los campos de refugiados saharauis, en obras como *Maíto Panduro*, publicada en el año 2001, y en *Los gigantes de la luna*, aparecida en 2003, ambas en Zaragoza. La importancia de la imagen como forma de comunicación contemporánea aparece en sus textos como tema al margen de la ilustración, en búsqueda de la capacidad que tiene la palabra para ser ella misma imagen expresiva.

El polifacético Jordi Sierra i Fabra recoge en su ingente producción todas las tendencias temáticas de la LIJ contemporánea. De ahí que, de alguna manera, englobe en su figura a otros escritores de LIJ española actuales, cuya consideración excedería los límites de las presentes páginas, algunos tan próximos a él en la profesión editorial y de medios de comunicación como Fernando Alonso Alonso. Se trata de tendencias de las que se empapa y que reelabora con un estilo próximo, muy directo, con predominio del diálogo y de expresiones cortas. De entre toda su producción sobresalen los relatos que tienen relación con la música como forma de llegar a la mentalidad adolescente, en obras como *El joven Lennon*, novela publicada en el año 1988 en Madrid, si bien, en realidad, se trata de un aspecto habitual en prácticamente todos los personajes de LIJ que aborda Sierra i Fabra.

Cuatro perspectivas latinoamericanas en la LIJ actual: Lygia Bojunga Nunes, Carmen Villoro, Antonio Skármeta y Marcelo Birmajer

En la poética de la escritora brasileña Lygia Bojunga Nunes destaca el proceso de creación de LIJ como tema de sus obras, mediante la invención de universos de ficción que funden el espacio del escritor y el del lector, predominantemente el infantil y juvenil. Así se aprecia en *La casa de la madrina*, editada por primera vez en el año 1979 en Río de Janeiro, en la que se aborda la búsqueda de una casa imaginaria, espacio del lector, en compañía de un pavo real, espacio del escritor, y cuya suma de contrastes constituye el germen del citado universo de ficción, o, en otras palabras, del proceso de creación del cuento.

La poetisa, narradora y psicóloga mexicana Carmen Villoro ha trasladado los presupuestos de la Teoría Psicoanalítica a la LIJ, tanto desde un plano teórico como en su práctica literaria. Entre sus obras

se cuenta *Amarina y el viejo Pesadilla*, cuento publicado por primera vez en Guadalajara (México) en 1994, en la que la personalidad de la niña protagonista se fundamenta en el cambio de letras de su nombre y en los sueños negros con los que ha de aprender a convivir en compañía de una duendecilla que es su *alter ego*.

El polifacético escritor chileno Antonio Skármeta es el autor del cuento *La composición*, publicado en su versión definitiva en el año 2000 en Caracas. Con el candente tema de fondo de la represión durante la dictadura de Pinochet, se presenta a un niño de nueve años al que le apasiona el fútbol y al que, en el colegio, durante una clase, un militar de alta graduación invita a escribir una redacción sobre lo que hacen sus padres por la noche, en una especie de concurso en el que el mejor texto puede ser premiado con un balón. A pesar de la brutalidad del planteamiento sobre las formas de manipulación de los niños para que estos hagan delaciones, el juego sirve al protagonista para entender a su manera lo que está sucediendo a su alrededor, con el padre de un compañero detenido como si de un futbolista expulsado injustamente se tratase. Desde una perspectiva formal, el recurso que se pone en práctica es el del libro que se escribe a sí mismo, de manera que redacción escolar y cuento se presentan como las dos caras de una misma moneda.

El periodista, ensayista y escritor argentino Marcelo Birmajer es autor de cuentos en los que hace una relectura de la tradición universal de la LIJ, tal como se comprueba en los volúmenes titulados *Fábulas salvajes* (1996), *Mitos y recuerdos* (1999) o *No es la mariposa negra* (2000), publicados todos ellos en su primera edición en Buenos Aires. En sus relatos, Birmajer actualiza a partir de elementos secundarios el sentimiento que destilan aún hoy, desde la sensibilidad contemporánea, narraciones ya consagradas desde Homero, además de resaltar la integración de la cultura judía con la LIJ universal.

Literatura tradicional, poesía, teatro y narrativa LIJ en Extremadura

En lo que se refiere a la producción folclórica y tradicional en Extremadura, y al margen de los inicios de este tipo de recopilaciones en el siglo XIX, en la primera mitad del siglo XX sobresale la figura de Marciano Curiel Merchán, recopilador de *Cuentos extremeños*, volumen publicado en Madrid en el año 1944. En la contemporaneidad destacan las recopilaciones de cuentos, acertijos, juegos, etcétera, de carácter popular llevadas a cabo por el investigador Juan Rodríguez Pastor desde los años ochenta del pasado siglo hasta la actualidad, las cuales constituyen un referente no solo a la hora de configurar el canon de la LIJ regional sino para destacar las singularidades que aportan las distintas comarcas extremeñas al elenco de relatos legendarios. Por citar una de entre sus diferentes obras, resulta fundamental el volumen *Cuentos extremeños maravillosos y de encantamiento*, publicado en Badajoz en el año 1997 en su primera edición.

En otro orden de cosas, en el ámbito de la lírica los poemas de José María Gabriel y Galán y Luis Chamizo han configurado y configuran parte de la memoria de la LIJ escolar en Extremadura, como forma de reivindicación de identidad amable y sacrificada, de corte ruralista y con recursos lingüísticos singulares, aunque estos tengan una procedencia predominantemente literaria. De hecho, la denominación del “castúo” como sinónimo de habla popular extremeña –en realidad, lo correcto sería la consideración de “hablas”– procede del título del libro de Luis Chamizo *El miajón de los castúos*, editado por primera vez en el año 1921 en Madrid. Por lo demás, en la obra de Chamizo influyó el poemario *Extremeñas*, del maestro de origen salmantino pero establecido en la provincia de Cáceres José María Gabriel y Galán, publicado por primera vez

en Salamanca en el año 1902, en el que se recogen textos como “El Cristu Benditu” o “El embargo”.

Como ejemplo de poesía infantil actual se puede señalar, entre otros, la figura del cantautor Pablo Guerrero, cuyos poemas han sido trasladados a formato musical en el disco *Un barco de sueños* (Madrid, 2003), con la colaboración de destacados cantantes españoles y latinoamericanos.

En lo relativo al teatro infantil y juvenil, este se representa y se edita, salvo excepciones, fundamentalmente en época contemporánea, en la que destacan las figuras de Leandro Pozas, autor del elocuente y expresivo título *Aventuras de Dick el Parisien, pirata del oficio*, publicado en Mérida en 1988, y de Jorge Márquez, autor de *Títeres de la luna* y *Hazme de la noche un cuento* (publicadas conjuntamente en un mismo volumen en Madrid y Badajoz en 1997), textos en los que Márquez juega ambiguamente con referentes de LIJ para llegar a un pesimismo desencantado. También posee en la actualidad una destacable proyección la dramaturga Concha Rodríguez, autora de *Doña Bruja con B de Buena* y *Doña Bruja quiere amigos* (La Estampa Teatro de

Almendralejo 2014 y 2016), en las que la protagonista cuenta con un diccionario de una única letra que solo le muestra vocablos negativos hasta que aprende a descubrir nuevas palabras amigas.

En el ámbito de la narrativa de LIJ escrita por autores extremeños figura con nombre propio la prolífica obra del profesor y escritor José Antonio Ramírez Lozano, entre cuya veintena larga de títulos LIJ destacan algunos relatos de índole metaliteraria, dirigidos tanto a los más pequeños como a jóvenes. Así, en *La niña que comía hilo* (Madrid, 2010) la glotona niña protagonista, a la que le encantan los espaguetis, se dedica a comer también hebras de ovillos y madejas, que se parecen a los hilos de pasta, y, luego, líneas impresas de libros que también son finas y alargadas como los espaguetis y las hebras, hasta terminar devorando los libros, para con su tinta y con una máquina de coser que le compró su madre convertirse ella misma en escritora. O, con un aire ya más preadolescente, en *El domador de erratas* (Sevilla, 2001) un lunar en la cara del protagonista se transforma en una mancha con vida propia, que se extiende por su cuerpo y salta a las páginas de sus cuadernos y libros, en los que cambia el sentido de las frases y textos confundiendo así su lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barcia Mendo, E.; Soto Vázquez, J. (2010). *Glosario de literatura infantil y juvenil: algunas aportaciones desde Extremadura*. Mérida: Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Extremadura.
- Bermejo, A. (1993). *Para saber más de literatura infantil y juvenil: una bibliografía*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- Blake, Q. (2010). *1001 libros infantiles que hay que leer antes de crecer*. Barcelona: Grijalbo.
- Bravo-Villasante, C. (1985a). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Escuela Española.
- (1985b). *Diccionario de autores de la literatura infantil mundial*. Madrid: Escuela Española.
- (1989a). *Ensayos de literatura infantil*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

- (1989b). "Historia de las historias de la literatura infantil y juvenil". *Cuadernos hispanoamericanos*, 492, págs. 151-154. También en *Boletín de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 12, págs. 19-27.
- Celaya, J.; Yuste, E. (2014). "La LIJ ante la Red: nuevos soportes, formatos y formas literarias para niños y jóvenes", *CLIJ*, 260, págs. 22-31.
- Cendán Pazos, F. (1986). *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- (2010). "La evolución de la literatura infantil y juvenil en España". *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 48.3, págs. 1-5.
- García Padrino, J. [Ed.]. (2010). *Gran diccionario de autores latinoamericanos de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Fundación SM.
- Garralón, A. (2001). *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid: Anaya.
- González, L. D. (2002). *Tesoros para la memoria: una visión de conjunto y una selección de obras de literatura infantil y juvenil*. Madrid: CIE Dossat.
- Hundt, P. [Ed.]. (2004). *International Companion Encyclopedia of Children Literature*. London/New York: Routledge.
- Lage Fernández, J. J. (2010). *Diccionario histórico de autores de la literatura infantil y juvenil contemporánea*. Granada: Mágina.
- Lerer, S. (2009). *La magia de los libros infantiles: de las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona: Ares y Mares.
- Molist, P. (2006). *Los libros tranquilos: el curso de la vida a través de la literatura infantil*. Madrid: Anaya.
- Montesinos Ruiz, J. (2006). "El valor literario y didáctico de la literatura juvenil en la Educación Secundaria Obligatoria". M. E. García Gutiérrez (Ed.), *La educación lingüística y literaria en Secundaria*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, págs. 73-85.
- Pagès, V. (2009). *De Robinson Crusoe a Peter Pan: un canon de literatura juvenil*. Barcelona: Ariel.
- Pelegrín, A.; Sotomayor, M. V.; Urdiales, A. [Eds.]. (2008). *Pequeña memoria recobrada: libros infantiles del exilio del 39*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Pelegrín, A. (2004). *La aventura de oír: cuentos tradicionales y literatura infantil*. Madrid: Anaya.
- Peña Muñoz, M. (2009). *Historia de la literatura infantil en América Latina*. Madrid: Fundación SM.
- Petronio (1978). *Satiricón*, traducción de Lisardo Rubio. Madrid: Gredos.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.
- Tejerina Lobo, I. (2004). "El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX", *Lazarillo. Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 12, págs. 17-25.
- Yubero, S. y Cerrillo, P. C. [Eds.]. (2009). *De aquel lado del Atlántico: 75 libros latinoamericanos para lectores españoles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

LECTURAS

- Alcott, L. M. (2015). *Mujercitas*. Barcelona: Penguin Clásicos.
- Amicis, E. de (2014). *Corazón*. Madrid: Alianza.
- Andersen, H. C. (2005). *Cuentos completos*. Madrid: Cátedra.
- Andresen, S. de M. B. (2005). *La niña del mar*. Madrid: Talis.
- Antoniorrobes (1985). *El señor que se comió un mundo*. Barcelona: Noguer.
- Araújo, M. R. (1973). *O palhaço verde*. Coimbra: Atlântida.
- Asimov, I. (2009). *Yo, robot*. Barcelona: Edhasa.
- Atxaga, B. (2008). *Obabakoak*. Madrid: Punto de Lectura.
- Barbery, M. (2015). *La elegancia del erizo*. Barcelona: Booket.
- Baroja, P. (2014). *Zalacaín el aventurero*. Madrid: Cátedra.
- Barrie, J. M. (2011). *Peter Pan*. Madrid: Cátedra.
- Basile, G. (2002). *Pentamerón. El cuento de los cuentos*. Madrid: Siruela.
- Baum, L. F. (2016). *El maravilloso Mago de Oz*. Barcelona: Alfaguara.
- Bécquer, G. A. (2015). *Rimas, Leyendas y Relatos Orientales*. Sevilla: Fundación J. M. Lara.
- Birmajer, M. (2007). *Mitos y recuerdos*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Blume, J. (2004). *Lo que más me gusta es...*. Madrid: Alfaguara.
- Blyton, E. (2015). *Los cinco tras el pasadizo secreto*. Barcelona: RBA.
- Burton, R. F. (1987). *Las mil y una noches*. Madrid: Siruela.
- Caballero, F. (1943). *La Mitología contada a los niños e Historia de los grandes hombres de Grecia*. Madrid: Apostolado de la Prensa.
- Calvino, I. (2009). *Por qué leer los clásicos*. Madrid: Siruela.
- Carroll, L. (1992). *Alicia en el país de las Maravillas*. Madrid: Cátedra.
- Chamizo, L. (2011). *El mijaón de los castúos*. Madrid: Austral.
- Collodi, C. (2014). *Las aventuras de Pinocho*. Madrid: Alianza.
- Coloma, L. (1960). *Obras completas*. Madrid: Razón y Fe.
- Cooper, F. (1996). *El último mohicano*. Madrid: Anaya.
- Dahl, R. (2015). *James y el melocotón gigante*. Barcelona: Alfaguara.
- Dami, E. (2010). *Las aventuras de Ulises según Gerónimo Stilton*, Barcelona: Planeta.
- Darío, R. (2012). *Azul. Cantos de vida y esperanza*. Madrid: Austral.
- Defoe, D. (2015). *Robinson Crusoe*. Barcelona: Penguin Clásicos.
- Delibes, M. (2011). *El camino*. Barcelona: Destino.
- Dickens, C. (2004). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Dumas, A. (2008). *Los mosqueteros*. Madrid: Cátedra.
- Eco, U. (2010). *El nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen.
- Ende, M. (2015). *La historia interminable*. Barcelona: Alfaguara.
- Fortún, E. (2007). *Celia en el colegio*. Barcelona: Altaya.
- Fuertes, G. (2006). *Obras incompletas*. Madrid: Cátedra.
- Gaarder, J. (2015). *El mundo de Sofía. Novela sobre la Historia de la Filosofía*. Madrid: Siruela.
- Gabriel y Galán, J. M. (2003). *Extremeñas*. Badajoz: Corporación de Medios de Extremadura.
- Gaiman, N. (2009). *Coraline*. Barcelona: Salamandra.
- García Lorca, F. (2004). *Canciones, poemas y romances para niños*. Barcelona: Octaedro.
- Golding, W. (2010). *El señor de las moscas*. Madrid: Alianza.
- Gosciny, R. (2009). *El pequeño Nicolás. ¡Diga!* Madrid: Alfaguara.
- Grahame, K. (2008). *El viento en los sauces*. Madrid: Valdemar.
- Grimm, J. y W. (2015). *Cuentos completos*. Madrid: Alianza.
- Gripe, M. (2008). *La hija del espantapájaros*. Madrid: SM.
- Hartzenbusch, J. E. de (1973). *Fábulas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Hesse, H. (1987). *Siddharta*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Hinton, S. E. (2011). *Rebeldes*. Madrid: Alfaguara.
- Hoffmann, E. T. A. (2014). *Cuentos*. Madrid: Alianza.
- Howard, R. E. (2001). *Clavos rojos. Conan el Bárbaro*. Málaga: Sulaco.

- Iriarte, T. de (2016). *Fábulas literarias*. Barcelona: Penguin Clásicos.
- Irving, W. (2012). *Cuentos de la Alhambra*. Madrid: Cátedra.
- Jansson, T. (2006). *La llegada del cometa*. Madrid: Siruela.
- Jiménez, J. R. (2015). *Platero y yo*. Barcelona: Castalia.
- Kästner, E. (2002). *Emilio y los detectives*. Barcelona: Juventud.
- Kerr, J. (2002). *Cuando Hitler robó el conejo rosa*. Madrid: Alfaguara.
- Kipling, R. (2016). *El libro de la selva*. Barcelona: Penguin Clásicos.
- Lagerlöf, S. (2008). *El maravilloso viaje de Nils Holgersson*. Madrid: Anaya.
- La Fontaine, J. de (2016). *Fábulas*. Madrid: Cátedra.
- Leprince de Beaumont, J. M. (1989). *El almacén de los niños (selección)*. Granada: Universidad de Granada.
- Lewis, C. S. (2011). *El león, la bruja y el armario*. Barcelona: Planetalector.
- Lindgren, A. (2001). *Pippi Calzaslargas*. Barcelona: Juventud.
- Lindqvist, J. A. (2008). *Déjame entrar*. Madrid: Espasa Calpe.
- Lofting, H. (2010). *La historia del Doctor Dolittle*. Madrid: Espasa.
- London, J. (1981). *La llamada de la selva. Colmillo blanco*. Barcelona: Bruguera.
- Luís, A. B. (1990). *Dientes de ratón*. Madrid: Alfaguara.
- Martí, José (1995). *Cuentos completos*. Barcelona: Anthropos.
- Martín Gaité, C. (2015). *Caperucita en Manhattan*. Madrid: Siruela.
- Matute, A. M. (2002). *Los niños tontos*. Barcelona: Destino.
- Milne, A. A. (2015). *Historias de Winny de Puh*. Madrid: Valdemar.
- Mistral, G. (1999). *Obra poética*. Madrid: Editorial Complutense.
- Moure, G. (2003). *Maíto Panduro*. Zaragoza: Edelvives.
- Nöstlinger, C. (2005). *Konrad o El niño que salió de una lata de conservas*. Madrid: Alfaguara.
- Nunes, L. B. (1987). *La casa de la madrina*. Madrid: Alfaguara.
- Orwell, G. (2013). *Rebelión en la granja*. Barcelona: DeBolsillo.
- Pérez Galdós, B. (2015). *Trafalgar*. Madrid: Alianza.
- Perrault, C. (2016). *Cuentos completos*. Madrid: Alianza.
- Poe, E. A. (2007). *Obras completas*. Barcelona: Aguilar.
- Pratchett, T. (2011). *El color de la magia*. Barcelona: DeBolsillo.
- Pyle, H. (1984). *Las alegres aventuras de Robin Hood*. Madrid: Anaya.
- Remarque, E. M. (2014). *Trilogía de la Primera Guerra Mundial: Sin novedad en el frente. El camino de regreso. Los tres camaradas*. Barcelona: Edhasa.
- Rodari, G. (2006). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Booket.
- Rowling, J. K. (2015). *Harry Potter y la piedra filosofal*. Barcelona: Salamandra.
- Saint-Exupery, A. de (2001). *El principito*. Madrid: Alianza.
- Salgari, E. (2004). *Sandokán*. Madrid: Aguilar.
- Samaniego, F. M. (2016). *Fábulas*. Barcelona: Penguin Clásicos.
- Sánchez Ferlosio, R. (2015). *Industrias y Andanzas de Alfanhuí*. Barcelona: DeBolsillo.
- Sánchez-Silva, J. M. (2002). *Marcelino Pan y Vino*. Madrid: Anaya.
- Scott, W. (2014). *Ivanhoe*. Barcelona: DeBolsillo.
- Shelley, M. (2007). *Frankenstein o el moderno Prometeo*. Madrid: Alianza.
- Sierra i Fabra, J. (2005). *El joven Lennon*. Madrid: SM.
- Skármeta, A. (2003). *La composición*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Sommer-Bodenburg, A. (2016). *El pequeño vampiro*. Madrid: Loquileo.
- Spyri, J. (2001). *Heidi*. Barcelona: RBA.
- Stevenson, R. L. (2015). *La isla del tesoro*. Barcelona: Penguin Clásicos.
- Stowe, H. B. (2010). *La cabaña del tío Tom*. Barcelona: Ediciones B.
- Swift, J. (2016). *Los viajes de Gulliver*. Barcelona: Penguin Clásicos.
- Tolkien, J. R. R. (2015). *El señor de los anillos*. Barcelona: Minotauro.
- Travers, P. L. (2014). *Mary Poppins*. Madrid: Alianza.
- Twain, M. (1973). *Novelas completas y ensayos*. Madrid: Aguilar.
- Verne, J. (2012). *Viaje al centro de la Tierra*. Madrid: Alianza.
- Villoro, C. (1996). *Amarina y el viejo pesadilla y otros cuentos*. Bogotá: Norma.
- Wilde, O. (2012). *Cuentos*. Barcelona: Austral.

tema 5 GÉNEROS LITERARIOS: LA NARRATIVA

Los géneros literarios y sus rasgos definitorios

La narrativa infantil popular

La adecuación del cuento folclórico a la mente de los niños

¿Qué pasaría si los cuentos de hadas o los populares e infantiles en general no estuvieran por escrito?

El cuento popular

Versiones y recopilaciones. Clasificación y tipos de cuentos populares

La morfología del cuento de Vladímir Propp

Referencias bibliográficas

De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación.

(J. Luis Borges, *Borges oral*, Alianza Editorial, 1980).

LOS GÉNEROS LITERARIOS Y SUS RASGOS DEFINITORIOS

Con la aparición de nuevas formas de escritura y lectura (papel, digital, en red) han surgido numerosas investigaciones para redelimitar los géneros literarios. Desde la antigüedad han existido investigaciones en este sentido, que parten desde las poéticas aristotélicas. Casi unánimemente, la crítica reconoce la existencia de géneros literarios tanto en su creación como en su recepción (Stempel *apud* Gallardo Pauls). Así las cosas, desde la Estética de la Recepción se concede al lector un papel fundamental que afecta también a la estructuración de los géneros literarios y sus características, ya que los gustos, individuales o sociales, influyen en el afianzamiento y consolidación de géneros concretos, así como a la modelización nueva de formas clásicas. Por ello, el tipo de lector ejerce una influencia directa sobre las convenciones de cada género que requiere de actualizaciones constantes de modo diacrónico y sincrónico. Como afirman Wellek y Warren (*apud* Gallardo Pauls, 1959: 278):

El género debe entenderse como agrupación de obras literarias, basada tanto en la forma exterior (metro o estructura específicos) como en la interior (actitud, tono, propósito; dicho más toscamente: tema y público (Wellek y Warren, 1959: 278; citado por M.^a Paz Díez Taboada, en "La despedida, moderno subgénero de la elegía", *Signa*).

Esta nueva dimensión literaria que aporta la Literatura Comparada se acerca a la revisión supranacional y plurilingüística de los géneros literarios. De este modo lo indica Claudio Guillen (1985), quien analiza los distintos géneros atendiendo a aspectos históricos, sociológicos, pragmáticos, estructurales, lógicos y comparativos. Ya que cada época ha enfocado el problema de los géneros literarios desde un contexto histórico concreto.

Como ha sucedido en el resto de géneros, este debate también ha afectado a la literatura infantil y juvenil, a la que debe sumarse la discusión que ya introdujimos en el primer tema de este mismo trabajo.

Autores como Juan Cervera o Ramón López Tamés (*apud* Perera Santana: 36) se han puesto de acuerdo para reconocer que podemos hablar de tres grandes géneros en los que se incluyen todos los demás: narrativa (el más extendido y difundido), teatro y poesía, los cuales se subdividirían en subgéneros dentro de cada uno de ellos (cuento popular, retahílas, nanas, teatro de títeres, sombras chinescas...). Sin embargo, en ocasiones, algunas formas textuales, como ocurre con los cómics, combinan rasgos que afectan a más de un género literario, lo que hace difícil su encaje en un único campo. Tácitamente se puede acordar que son relatos visuales, a través de la imagen, consideradas en la crítica actual como novela gráfica, tebeos, cómics... Entre otros géneros infantiles de difícil delimitación podemos situar las aleluyas, los álbumes ilustrados, los textos de teatros de títeres o

la narración oral, en ocasiones a medio camino entre la dramatización o el relato visual. Resulta evidente que los niños disfrutan de la literatura de tradición oral, tanto a través de los cuentos, como en poesías o nanas, lo cual permite confirmar su vigencia. Y no solo entre las formas populares, sino en sus recreaciones mediante autores cultos (Cillán Cillán, 2003).

*Una mujer morena
resuelta en luna
se derrama hilo a hilo
sobre la cuna.
Ríete, niño,
que te traigo la luna
cuando es preciso.*

Miguel Hernández en la *Nanas de la cebolla* (Cillán, 2003: 38)

*A la nana, nana, nana,
A la nanita le haremos
Una chocita en el campo
Y en ella nos meteremos*

Lorca en *Yerma* (Cillán, 2003: 48)

La narración

Delimitar las características de una narrativa infantil no es sencillo ni unívoco, según Perera (2007: 37) los rasgos actuales se pueden concretar en los siguientes:

1. Difícil de caracterizar en esquemas sencillos.
2. Gran número de títulos, imposibles de analizar y catalogar.
3. Falta de correspondencia entre producción y crítica literaria, que impiden la selección de textos (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Servicio de Orientación a la Lectura, Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Libro y la Literatura Infantil). Los principales portales e instituciones españolas facilitan el acceso a clasificaciones contemporáneas de géneros, temáticas y adecuaciones a la edad lectora.
4. Difícil acceso del lector a las obras (descatalogación, falta de interés). En muchos casos, los libros tienen una escasa presencia en las librerías, incluso títulos reconocidos corren el riesgo de ser descatalogados, lo que dificulta el acceso del lector a obras publicadas años antes.
5. La traducción de títulos, principalmente del francés (siglo XIX) y del inglés (siglo XX), con escasos títulos en lengua española. Siempre hay algo que falta, algo que no se puede traducir de una lengua a otra, como refranes populares, dichos... Es importante que el maestro de primaria trabaje textos en español, a no ser que tengamos un buen nivel de la lengua francesa o inglesa y queramos trabajar los textos desde su origen. La mayoría de los títulos, sin embargo, son obras de traducción y estas han sido con las que se ha trabajado en los colegios. Es difícil a veces enseñar con obras traducidas ya que pierden significado y vocabulario específico, véase,

por ejemplo, cómo en pruebas de evaluación como PIRLS (2012: 15) se intenta buscar el texto en su lengua original.

El género narrativo es el que ha supuesto un auténtico impulso de la LIJ y ha propiciado un cambio considerable respecto a la literatura que se escribía para niños. A partir de los años setenta comenzó un periodo fundamental, puesto que tenía que adecuarse a la nueva realidad social: la transmisión de nuevos temas como la complejidad de las relaciones personales, las modificaciones de patrones familiares o los conflictos vitales (Colomer, 1998).

Es por ello que unas de las clasificaciones más utilizadas es la planteada por Cubells (1990) atendiendo a dos aspectos centrales, argumentos y temas, para lo que establece dos grandes divisiones: relato fantástico y relato realista. División, por otro lado que completa Isabel Tejerina (2004: 201-209) con una gran profusión de autores y obras de cada género:

El relato fantástico	El relato realista
1. Reescritura actual del cuento maravilloso tradicional (Rodríguez Almodóvar o Ana María Matute).	1. Realismo psicológico y familiar (Andreu Martín, Fernando Alonso o Elvira Lindo).
2. Cuento maravilloso actual (Carmen Martín Gaité).	2. Realismo social y crítico (Gabriel Janer Manila o Marta Osorio).
3. Cuento infantil moderno (Aasun Balzola y Joan Manuel Gisbert).	3. Relato humorístico (Roal Dahl, Miquel Obiols o Carmen Santoja).
4. Relato fantástico moderno (Kafka o Joan Manuel Gisbert).	4. Relato de aventuras (Robert L. Stevenson, Fernando Savater, Julio Verne, Jonathan Swift...).
5. Historias disparatadas y sin sentido (Fernando Lalana o Marisa Núñez).	5. Novela histórica (<i>El capitán Alatriste</i> , de Arturo Pérez Reverte).
6. Relato de ciencia-ficción (las novelas cortas de Isaac Asimov, Aldous Huxley o H. G. Wells).	6. Novela policíaca y de misterio (Eliacer Cansino, Allan Poe, Jaime Rivera...).

LA NARRATIVA INFANTIL POPULAR

La adecuación del cuento folclórico a la mente de los niños

La íntima relación entre folklore y literatura infantil, unida a la pervivencia de los cuentos populares, no deja de sorprender a los estudiosos. No en vano, ha suscitado muchas preguntas entre quienes se han aproximado a este interesante fenómeno. ¿Cómo es posible que los niños del siglo XXI sigan encontrando placer cuando escuchan o leen estos antiquísimos relatos? ¿Qué es lo que hace que los cuentos puedan adaptarse a los nuevos modos de transmisión del conocimiento? ¿Por qué sigue vigente un puñado de cuentos maravillosos que han acabado por imponerse a otros centenares de historias que nos han llegado igualmente por la vía de la transmisión oral? ¿Qué ingredientes contienen los cuentos para que sean universalmente requeridos por los niños de los cinco continentes? ¿Por qué los cuentos resisten los ataques de los distintos enfoques pedagógicos que recomendaban su erradicación por considerarlos en exceso fantasiosos, irreales o quiméricos, o bien portadores de las esencias sexistas del régimen patriarcal? Ya hemos adelantado algunas respuestas parciales a esas preguntas siguiendo las enseñanzas de Bettelheim (1978) desde la perspectiva del psicoanálisis. Nos queda ahora terminar de caracterizar la profunda adecuación existente entre los cuentos maravillosos y la mente infantil, mostrar las conclusiones de los estudios psicológicos confirmadas posteriormente por las investigaciones lingüísticas que desmenuzaron la estructura interna de los cuentos, revelando la sintonía entre las capacidades comprensivas de los niños y la organización (estructural y de contenidos) de los relatos.

Los cuentos presentan un universo maniqueo en el que no existen matices intermedios. Los protagonistas carecen de la complejidad psicológica de los héroes de la novela, están altamente tipificados y solo hay personajes buenos o malos, valientes o cobardes, poderosos

o débiles, listos o torpes. Estas generalizaciones se corresponden con la manera que tienen los niños de percibir la realidad y es precisamente esto lo que facilita los mecanismos de identificación de los receptores infantiles con los protagonistas de los relatos (Gómez del Manzano, 1987: 20, viene a explicar de este modo la aparición de hagiografías y vidas de santos como modelos literarios usuales en la literatura infantil española entre 1920 y 1950, con la pretensión de forjar héroes infantiles españoles). Por otra parte, en los cuentos la bondad es siempre recompensada y se castiga a los personajes malvados, lo que también se correspondería, según los psicólogos, con las aspiraciones del pensamiento infantil. Otras características de los cuentos, como la indeterminación espacial (nunca sabemos dónde transcurren los relatos) o la imprecisión temporal (tampoco se sitúan en ningún tiempo objetivo) así como la ausencia de descripciones innecesarias, el predominio de la acción, la presencia de animales y objetos familiares, la existencia de un lugar de cobijo, las repeticiones y la utilización de fórmulas recurrentes (ya sean iniciales: *érase una vez*; o finales: *y colorín colorado*) o la progresión lineal de la acción, el animismo, los finales cerrados en los que todos los conflictos presentados, por terribles que sean, se resuelven siempre en un final feliz y, por lo tanto, tranquilizador, con la bondad recompensada y la maldad castigada, etcétera, se corresponden con la percepción infantil de la realidad y, en consecuencia, se adecuan mejor que cualquier otro relato o género a la mentalidad de los destinatarios infantiles de los cuentos.

Algunos autores, como Van Dijk, Rumelhart o Stein y Glenn, procedieron durante la década de los setenta del pasado siglo a la caracterización de los esquemas narrativos de los cuentos y desvelaron sus estructuras internas, es decir, la morfología, el armazón organizativo utilizado por quienes cuentan una historia. Son las llamadas "gramáticas de los cuentos", que demuestran que las categorías resultantes coinciden con las que se utilizan en las narraciones

naturales, pues no en vano los cuentos emplean los mismos procedimientos y técnicas verbales de cualquier relato oral. Sus estudios experimentales con niños de hasta siete años de edad, demostraron que *el recuerdo y la comprensión de los cuentos depende de la cantidad de estructura inherente a los mismos* (Gárate, 1994: 52). Los cuentos populares están estructurados en esquemas simples (organizados, coherentes, que pueden expresar asuntos complejos, pero estructuralmente sencillos) y que facilitan la exposición oral y, lo que es más importante, se ajustan a los esquemas cognitivos de los niños. *En definitiva –concluye Colomer (1998: 60)– la simplicidad narrativa y moral parece ser que ha permitido trasladar la literatura folklórica al campo de la literatura destinada a los niños.* Resultan, pues, incuestionables los vínculos entre folklore y literatura infantil, entre los cuentos populares y la mentalidad de los niños a quienes van destinados.

¿Qué pasaría si los cuentos de hadas o los populares e infantiles en general no estuvieran por escrito?

Hubiéramos perdido gran cantidad de versiones, todo sería una maraña confusa. De manera que gracias a los recopiladores y a su interés por fijarlos por escrito y recogerlos tenemos constancia de la cultura popular de los pueblos, a pesar de las burlas a las que se vieron sometidos.

Pero aún corrí otras vicisitudes, y fue cuando el narrador era uno de esos seres zumbones, o de los que la dan de serios y graves, que encarándose conmigo me contestaban:

—¡Hombre! ¿Va V. ahora a aprender cuentecitos? Eso se queda bueno para los niños. Los hombres tienen cosas más serias y útiles en que ocuparse y no deben perder lastimosamente el tiempo en tonterías (Sergio Hernández de Soto, Cuentos populares de Extremadura, BTPE, 1886).

A través de los estudios sobre el cuento, y merced a ellos, conocemos cómo vivía el pueblo tradicional de los siglos XVI, XVII, XVIII y XIX, sin cuyos esfuerzos posiblemente muchas tradiciones habrían desaparecido. Gracias a esa función tenemos el conocimiento cultural del pueblo, como exponían los propios recopiladores del siglo XIX, tanto en España como en el resto de países europeos. Sirva de muestra la afirmación *sobre el interés con que se miran estos cuentos y la necesidad que hay de recogerlos*, que incluía Coelho en la introducción a sus *Contos populares portugueses* (1879: VII-VIII):

Con esta colección que será seguida brevemente, como esperamos, de la publicación de los otros cuentos que tenemos reunidos, queda realizado un deseo ha mucho tiempo expresado por los hombres que conocen el valor de estas cosas. Portugal deja de ser una excepción con relación al interés que en los otros países latinos se va desarrollando por los cuentos populares, en virtud de un movimiento nacido en Alemania con la publicación de los Kinder und Hausmärchen... urge que ese movimiento se propague rápidamente a todas las provincias de Portugal y de España, antes que el periódico, llevado a todas partes por el camino de hierro, concluya la obra de desaparición que amenaza estas tradiciones.

Esas costumbres, con los nuevos usos sociales, se habrían perdido. Es una forma de conocer culturalmente distintas épocas, pues las clases sociales más altas siempre han tenido referentes culturales e importantes a partir de los cuales conocer sus orígenes o sus raíces; pues solo ellos sabían leer o escribir. Pero la gente humilde desconocería muchos aspectos antológicos que gracias a la labor de los folkloristas nos han llegado hasta la actualidad. Al respecto, consideramos muy cierto el poema “Los nadies” de Eduardo Galeano (2002: 59), acerca de la vigencia de las diferencias en el reconocimiento de las clases sociales:

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la

*buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.
 Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.
 Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la Liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:
 Que no son, aunque sean.
 Que no hablan idiomas, sino dialectos.
 Que no hacen arte, sino artesanía.
 Que no practican cultura, sino folklore.
 Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
 Que no tienen cara, sino brazos.
 Que no tienen nombre, sino número.
 Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica Roja de la prensa local.
 Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.*

El cuento popular: cuentos de hadas y cuentos de autor

Los cuentos se caracterizan por ser narraciones breves de hechos imaginarios, que contienen los mismos elementos que cualquier texto literario: narrador, personajes, tiempo, espacio y trama. No siempre está clara la diferencia entre un cuento narrativo o lírico (poético), e incluso, tampoco es clara la división entre novela corta y cuento extenso (Baquero Goyanes, 1948), tanto por su extensión como por las técnicas literarias que utilizan.

De hecho, algunos autores (Bortolussi, 1987: 7) consideran que el cuento popular nace en la literatura oral primitiva, de modo que tras su recopilación dio lugar al cuento infantil. La diferencia entre el cuento literario y el popular ha tenido estudios recientes como los de Jolles (1958/1971), Anderson Imbert (1979), Morote (2002) y Merino (2012). De este modo podemos establecer algunos puntos en común y divergencias que nos llevan a características como las que siguen (que no siempre son aplicables y reconocibles en todos los textos):

Cuentos populares	Cuentos de autor
Narrador omnisciente en tercera persona, que controla la vida de los personajes y todo cuanto sucede.	Suele ser también un narrador en tercera persona y omnisciente.
Los protagonistas suelen ser un único personaje o una pareja, que se acompaña de personajes secundarios. Existen personajes tipos como el príncipe, princesa, ogro, campesinos, madrastras, bruja, duendes..., son personajes planos que no evolucionan psicológicamente. Caracterizados de manera muy general y estereotipados.	La riqueza de personajes es mayor, no limitada a los personajes tradicionales. En ocasiones la evolución del personaje es posible. También se les suele caracterizar con mayor riqueza adjetiva y de acciones, lo que hace que sean personajes más complejos.
El tiempo se expresa mediante fórmulas concretas, tópicos literarios, que alejan la historia del tiempo presente: Érase una vez... Esa indeterminación le otorga un valor atemporal.	Aunque en ocasiones reitera fórmulas clásicas, no tiene acuñadas expresiones concretas. El tiempo de localización se aproxima al mundo cercano, a la contemporaneidad.
El espacio en el que transcurren las historias es un lugar común, normalmente fáciles de identificar y con un valor reconocible por el lector: jardines, el bosque, castillos, palacios, aldeas, fuentes, ríos..., que conceden a las historias cierta ambientación medievalista.	Los lugares en los que transcurre la acción pueden ser lugares clásicos o contemporáneos, sin limitaciones específicas.
Suelen tener una única acción, lo cual impide que se pierda la atención del lector, son un desarrollo muy dinámico. Y esa acción es, en gran medida, más importante que los personajes que puedan aparecer.	Las acciones son varias y divergen en el desarrollo, lo que hace que su lectura requiera un mayor esfuerzo.
Son cuentos de transmisión oral y de autor anónimo. Que tienen numerosas variantes de un mismo cuento. Escrito en prosa. Tienen variantes geográficas que afectan al tipo de personaje, usos lingüísticos...	Son cuentos de transmisión escrita y autor conocido. No existen variantes, ni modificaciones lingüísticas. Predominan las narraciones en prosa. No existen variedades geográficas.
Tiene una estructura cerrada, a veces hipercodificada, con un desarrollo lineal de los acontecimientos. Con una extensión breve.	Si bien predomina el desarrollo lineal y el final cerrado, tampoco son infrecuentes los saltos temporales y la ordenación ilógica de los sucesos.
Algunos autores como Galiana (2007) conceden un valor simbólico a los números que se repiten en los cuentos populares o a los colores (Heller, 2004).	

Versiones y recopilaciones². Clasificaciones y tipos de cuentos populares

Versiones y recopilaciones

Se suele indicar que el punto de inflexión en las tendencias anteriores se marca con la edición por Charles Perrault en Francia de sus *Contes de ma mère l'oye* (*Cuentos del pasado*) en 1697, en los que reúne algunos relatos populares franceses (Martens, 2016). Estos cuentos, que subtítulo *Cuentos de mamá Oca*, recogen relatos populares franceses y también la tradición de leyendas célticas y narraciones italianas. *Piel de asno*, *Pulgarcito*, *El gato con botas*, *La Cenicienta* y *Caperucita Roja* aparecen en esta obra y al final de cada uno añade una moraleja. Con estos cuentos maravillosos Perrault introdujo y consagró “el mundo de las hadas” en la literatura infantil (Martens, 2014). Bajo este título se agrupan dos tipos de obras bastante diferentes, tanto por su forma como por su estilo. Los tres primeros textos son poemas escritos en verso, mientras que los ocho últimos son cuentos publicados en prosa, que reciben el nombre de *cuentos de antaño*. Estos últimos se publicaron en 1697 por primera vez, y no lo hicieron bajo la autoría de Perrault. Se trata de cuentos que, tal y como nos dice Emilio Pascual en *Cuentos de antaño*, “si tuviéramos que encerrar en dos palabras las características fundamentales de los *Cuentos de antaño*, diríamos solamente: simplicidad y mesura” (Grimm, 1987).

Posteriormente, los hermanos Grimm fueron los que a principios del siglo XIX iniciaron la recopilación de cuentos populares de tradición oral en Alemania. Bajo el título de *Cuentos de niños y del hogar* (Grimm, 1987) recopilan dos tomos de cuentos populares,

uno publicado en 1812, dirigido por Jacob Grimm, y un segundo tomo publicado en 1815, bajo la dirección de Wilhelm Grimm. Todos los cuentos están recogidos directamente del pueblo. Esta colección incluye todo tipo de narraciones populares: fábulas, leyendas, chascarrillos, cuentos de miedo, cuentos fantásticos infantiles, narraciones jocosas y adivinanzas. Tal y como especifica María Antonia Seijo Castroviejo en el apéndice del tercer volumen de esta obra, “el peso mayor de la colección lo constituyen los cuentos para niños, es decir, los cuentos fantásticos, que se mueven en el terreno del mundo mágico y maravilloso” (Grimm, 1987: 299).

Otro autor destacado en la recopilación de cuentos fue Hans Christian Andersen, el cual comenzó su labor en Dinamarca. Este autor recopiló más de 150 cuentos de gran fama actualmente, bajo el título *Cuentos completos* (Andersen, 1990). En ellos se puede apreciar que el autor refleja sus propias preocupaciones vitales, tales como la muerte, la religión, el sufrimiento, el amor trágico y la mujer. La clasificación fundamental de sus cuentos se divide en cuentos de personas, cuentos de animales y cuentos de plantas y objetos.

Con respecto a la situación en España, Juan Rodríguez Pastor (1990: 9) nos dice que España no pudo contar en el siglo XIX con una recopilación de cuentos semejantes a las europeas, a pesar de los intentos de varios autores, que realizaron diversas recolecciones a menor escala. Este fue el caso de folkloristas como Fernán Caballero, Antonio de Trueba y Juan Varela.

Llegados a este punto, es necesario señalar que en el panorama español del cuento popular, Antonio Rodríguez Almodóvar (1990: 21-22) afirma que podemos distinguir tres periodos principales de

² Síntesis del Trabajo Fin de Máster presentado por Sara Mateos (Universidad de Extremadura, 2013) y dirigido por José Soto Vázquez.

estudio de los cuentos populares. Al primer periodo se le denomina etapa *folklórico-costumbrista*, y su figura más representativa es Fernán Caballero. La segunda etapa recibe el nombre de etapa *folklórico-positivista*, y se desarrolla en la segunda mitad de los años ochenta del siglo XIX, de la mano de don Antonio Machado y Álvarez, bajo cuya dirección al frente de la “Biblioteca de Tradiciones Populares” se recogieron un total de cuarenta y cuatro cuentos pertenecientes a diversas regiones españolas. Finalmente, la tercera etapa denominada *folklórico-filológica*, se produjo en torno a los años veinte y treinta del siglo XX, y tuvo como figura más representativa a Aurelio M. Espinosa, el cual, junto a su hijo, recogieron más de quinientas versiones de cuentos en ambas Castillas. En las últimas décadas del siglo XX, Juan Rodríguez Pastor (1990: 11) nos indica que se produce un intento de popularizar literariamente cuentos populares recogidos en España de la tradición oral, tradición en la que el encargado de esta labor y figura representativa del panorama nacional en esta época será Antonio Rodríguez Almodóvar.

La figura más representativa de este trabajo en España, como ya hemos adelantado fue Cecilia Böhl de Faber, más conocida como Fernán Caballero. Toda su obra se encuentra marcada por un profundo interés por el costumbrismo como manifestación folclórica. En *Cuentos andaluces* (1966) recoge varios cuentos y chascarrillos que reflejan las tradiciones del campesinado andaluz. También añade numerosos cuentos tradicionales en *Cuentos de encantamiento y otros cuentos populares* (Caballero, 1986), donde mantiene un lenguaje coloquial y popular, adornado por dichos, refranes y frases hechas. Además de los cuentos, esta autora recogió otras formas literarias que recopila en *Adivinanzas, acertijos y refranes populares* (Caballero, 1989) y *Cuentos, adivinanzas y refranes* (2006), que presentan idéntica metodología que en sus cuentos populares.

Otro autor destacado en este campo es Aurelio M. Espinosa, el cual realizó una recopilación de unos doscientos ochenta cuentos recogidos por toda la geografía española. Los publicó bajo el título *Los cuentos populares españoles recogidos de la tradición oral de España* (Espinosa, 2009), que fueron impresos entre 1923 y 1926 por la Universidad de Standford por primera vez, y aquí en España por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas entre 1946 y 1947, en tres volúmenes, reeditados en 2009. La colección se divide en seis grandes epígrafes: cuentos de adivinanzas, cuentos humanos varios, cuentos morales, cuentos de encantamiento, cuentos picarescos y cuentos de animales. En la introducción de la obra, el autor nos informa de que “los cuentos han sido recogidos de la boca del pueblo y representan de una manera bastante fiel el lenguaje mismo de los narradores” (Espinosa, 2009: 57).

Por su parte, Aurelio M. Espinosa (hijo) realizó una extensa recolección de cuentos de tradición oral en las provincias castellanas y leonesas. Recopiló sus trabajos bajo el título de *Cuentos populares de Castilla y León*, con más de quinientos cuentos. La colección completa ordena los textos en ocho grupos: cuentos de animales, cuentos de encantamiento, cuentos de brujas, cuentos ejemplares y morales, cuentos novelescos, cuentos de ogros, chistes y anécdotas y cuentos de fórmulas fijas. En el año 1987, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas publica el tomo I de la obra, donde engloba los cuatro primeros grupos de cuentos. El autor deja constancia en su producción de que la reproducción de los cuentos siguió fielmente las palabras contadas por los narradores. Ya que uno de sus objetivos será la fidelidad de las palabras y la precisión a la hora de recopilar cuentos populares:

En la recolección de los cuentos populares es indispensable observar dos condiciones. En primer lugar, se han de recoger

solamente aquellos cuentos que los narradores hayan oído contar a otras personas, y nunca cuentos leídos en algún libro. Como garantía, es preferible que los narradores sean personas de escasa instrucción. En segundo lugar, es preciso reproducir el lenguaje del narrador hasta en sus detalles más pequeños. Los cuentos tradicionales tienen valor solamente cuando se reproducen en el lenguaje en que han sido transmitidos de generación en generación (Espinosa, 1987: 12).

Clasificaciones y tipos de cuentos populares

Al mismo tiempo que se creaban las colecciones de cuentos, surge la necesidad de ordenar esa extensa producción. Así, en el primer tercio del siglo XX aparecerá la clasificación realizada por Aarne-Thompson, una de las más importantes hasta el momento. Se trata de un sistema de clasificación de cuentos que publicó por primera vez el folklorista Antti Aarne en 1910, y que Stith Thompson ampliaría y completaría en 1928. Por ello, a partir de 1961, comenzó a denominarse clasificación de Aarne-Thompson. Esta clasificación divide los cuentos en cinco grandes grupos: cuentos de animales, cuentos folclóricos ordinarios, chistes y anécdotas, cuentos de fórmula y cuentos no clasificados. Cada grupo se compone de diversos subgrupos. El catálogo cuenta con un total de dos mil cuatrocientos noventa y nueve cuentos clasificados. Se considera la clasificación más utilizada para la categorización de los cuentos por los diferentes autores, si bien hay algunas objeciones a su método. De ella derivan no pocas clasificaciones temáticas realizadas posteriormente. Así, por ejemplo, Paul Delarue comienza a mediados de siglo la redacción de un catálogo nacional de los cuentos populares franceses, su nunca terminado *Le conte populaire français: catalogue raisonné des versions de France et des pays de langue française d'outre-mer*³.

Este esfuerzo loable por catalogar, agrupando temáticamente los cuentos populares, ha sido criticado por diferentes especialistas, entre los que destaca el investigador ruso Vladímir Propp, autor de la imprescindible *Morfología del cuento*, que se ha convertido en una obra de referencia obligatoria para los estudiosos del cuento. Nuestra opinión es que cualquier clasificación temática realizada puede resultar interesante desde un punto de vista pragmático o pedagógico, por supuesto, si se hace con criterios rigurosos y sobre un número extenso de textos. Los numerosos catálogos tipológicos, repertorios, inventarios y clasificaciones de los cuentos populares son útiles desde el momento en que facilitan a los investigadores la búsqueda de materiales que de otra manera estarían dispersos en minúsculas publicaciones de carácter regionalista. A nuestro juicio, cualquier agrupamiento temático es sumamente discutible desde una perspectiva científica y puede ser objeto de numerosas objeciones conceptuales, ya que un mismo cuento puede ser incluido en distintos apartados, según pongamos el énfasis en tal o cual aspecto temático de los varios que puedan presentarse en un mismo cuento.

Muchas de las críticas a estas ingentes obras de erudición decimonónica vienen del ámbito estructuralista y se resumen con precisión en unas líneas del prólogo a los *Cuentos al amor de la lumbre* de Rodríguez Almodóvar (1983: 16):

Lo malo es que, como dicen los estructuralistas, todo ese esfuerzo descomunal sirve para demostrar que los cuentos parecidos se parecen.

Por otro lado, Ana Pelegrín (1984: 90) realiza una clasificación de los cuentos infantiles en función de las edades de los destinatarios.

³ Paul Delarue murió antes de que se pudiera publicar su volumen que aparece citado por Michèle Simonsen en *Le conte populaire français*. Paris, P.U.F., 1981, pág. 26.

- Así, el primer grupo de cuentos, destinado a niños de 2 a 5 años, corresponde a los cuentos de fórmula (cuentos mínimos, cuentos de nunca acabar y cuentos acumulativos y de encadenamiento).
- El segundo grupo es el de cuentos de animales (animales salvajes, animales salvajes y domésticos, el hombre y los animales salvajes, animales domésticos y pájaros, peces y otros animales) destinado a niños de 4 a 7 años.
- Finalmente, el tercer grupo, correspondiente a los cuentos maravillosos (cuentos mágicos, adversarios sobrenaturales, esposa o esposos encantados, tareas sobrehumanas, protectores-ayudantes y objetos mágicos), está destinado a niños de 5 a 7 años.

No podemos olvidar la labor realizada por Antonio Rodríguez Almodóvar en *Cuentos al amor de la lumbre* (1990), donde publica una clasificación de los cuentos populares en tres grandes grupos.

- Por un lado se encuentran los cuentos maravillosos, los cuales también se pueden denominar de encantamiento o de hadas;
- en segundo lugar los cuentos de costumbres, que abarca un número muy grande de subclases;
- y, finalmente, los cuentos de animales, cuyos protagonistas son animales humanizados.

Algo característico de esta recopilación es la elaboración de arquetipos a partir de dos o más versiones de un mismo tipo de cuento. Este autor recopila en los tres bloques un total de ciento treinta y cinco cuentos. Esta clasificación, en la que divide los cuentos en maravillosos, de costumbres y de animales, es la más común y la más empleada en el panorama hispánico actual. Rodríguez Almodóvar realiza tres colecciones de cuentos: *Los*

cuentos maravillosos españoles, donde los define como «una clase particular de los cuentos populares más ampliamente denominados “de hadas”, “de encantamiento” o “fantásticos”, transmitidos, como todos los cuentos populares de forma oral» (1982). Se trata de una colección de carácter divulgativo del trabajo de investigación sobre los cuentos maravillosos españoles realizado con una beca de la Fundación Juan March en el año 1977. Otra obra destacada es *Cuentos populares españoles* (2002), en la que recoge una serie de cincuenta y cuatro cuentos y los clasifica en grupos. Aquí nos desvela una cualidad interesante de algunos cuentos populares, como es la existencia de un cuento y un contracuento, que consisten en dos relatos que tienden a expresar mensajes contrapuestos (“El gallo Kirico” y “El medio pollito”). Su clasificación establece una ordenación de los cuentos hispánicos en doce ciclos: A) Blancaflor; B) Juan el oso; C) El príncipe encantado; D) La princesa encantada; E) La princesa y el pastor; F) Las tres maravillas del mundo; G) La niña perseguida; H) Los niños valientes; I) El muerto agradecido; J) Seres mitológicos; K) La ambición castigada; L) La muerte (Almodóvar, 1990: 52).

Para terminar, respecto a la clasificación de cuentos a nivel nacional, cabe destacar el *Catálogo tipológico del cuento folklórico español* (1995) de Julio Camarena y Maxime Chevalier. Ellos realizan varias clasificaciones en función de la temática. Centrándonos en los llamados cuentos maravillosos, por ser los más comunes, estos autores los presentan agrupados en función de las cuatro grandes áreas lingüísticas españolas: castellano o español, catalán, gallego y vascuence. En ella muestran una amplia colección de cuentos, y en cada uno de ellos aparece indicado siempre el número que le corresponde según el índice de Aarne y Thompson. Además, relacionan cada cuento con distintas versiones orales de las diferentes áreas lingüísticas anteriormente mencionadas, por lo que se establece una correlación con los índices hispanoamericanos y de otras lenguas peninsulares de gran interés.

La morfología del cuento de Vladimir Propp

Los cuentos, como género más prolífico (Ruiz Campos, 2000; Perera Santana, 2007), se han estudiado desde muchas escuelas y enfoques de distinta naturaleza. Así, por ejemplo, la *Escuela filológica comparatista* se centró en el estudio de distintas versiones de un mismo cuento, con la intención de encontrar el prototipo original. La *Escuela filológica formalista* intenta ver sus estructuras. La *Escuela antropológica* lo relaciona con las culturas primitivas, buscando estadios de superación de la propia condición humana. La *Escuela psicológica* encuentra en ellos valores de nuestro inconsciente y del mundo de los sueños. Otras como la *Escuela historicista* los identifica con el reflejo de un orden social concreto, basado en el poder de una clases dominantes sobre otras. En último término, por ejemplo, la *Interpretación feminista* identifica unos roles claramente a favor del varón frente a la mujer.

Por su particular interés, consideramos muy interesante entender la teoría de las funciones de Vladimir Propp, ya que supusieron un avance notable en los estudios del cuento maravilloso. Propp encuentra que los elementos que los conforman y su estructura es similar, independientemente de la cultura y lugares donde se hubieran recopilado. Propp extrae de sus estudios cuatro principios básicos:

1. En los cuentos aparecen valores constantes (las funciones y acciones de los personajes para el desarrollo de la intriga) y valores variables (los nombre de los personajes).
2. El número de funciones presentes en los cuentos maravillosos es limitado y ordenado.
3. Todas las acciones se suceden siempre de la misma manera.
4. Los cuentos maravillosos tienen el mismo tipo de estructuras.

Además, distingue 31 funciones que, a su vez, se pueden agrupar dentro del esquema básico de la estructura narrativa (Almodóvar, 1990: 42-43):

1. Funciones preparatorias (1-3).
2. Funciones raras en los cuentos españoles (4-7).
3. Carencia (8-11).
4. La ausencia de objeto mágico denota que estamos en presencia de un cuento semimaravilloso (12-15).
5. Combate-muerte del agresor (16-19).
6. Nueva fechoría y proceso para repararla (8bis-14bis)
7. Tarea difícilmente cumplida (25-31).
 1. **Alejamiento:** uno de los miembros de la familia se aleja de la casa.
 2. **Prohibición:** sobre el protagonista recae una prohibición.
 3. **Transgresión:** se transgrede la prohibición.
 4. **Interrogatorio:** el agresor intenta obtener noticias.
 5. **Información:** el agresor recibe información sobre la víctima.
 6. **Engaño:** el agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes.
 7. **Complicidad:** la víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo, a su pesar.
 8. **Fechoría:** el agresor daña a uno de los miembros de la familia o le causa perjuicios.
 9. **La carencia:** algo le falta a uno de los miembros de la familia; uno de los miembros de la familia tiene ganas de poseer algo.
 10. **Mediación, momento de transición:** se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia, se dirigen al héroe con una pregunta o una orden, se le llama o se le hace partir.

- 11. **Principio de la acción contraria:** el héroe-buscador acepta o decide actuar.
- 12. **Partida:** el héroe se va de su casa.
- 13. **Primera función del donante:** el héroe sufre una prueba, un cuestionario, un ataque, etc., que le preparan para la recepción de un objeto o de un auxiliar mágico.
- 14. **Reacción del héroe:** el héroe reacciona ante las acciones del futuro donante.
- 15. **Recepción del objeto mágico:** el objeto mágico pasa a disposición del héroe.
- 16. **Desplazamiento:** el héroe es transportado, conducido o llevado cerca del lugar donde se halla el objeto de su búsqueda.
- 17. **Combate:** el héroe y su agresor se enfrentan en un combate.
- 18. **Marca:** el héroe recibe una marca.
- 19. **Victoria:** el agresor es vencido.

posteriormente, Propp estudió los personajes, ya que las funciones, que se repiten constantemente y con esa sucesión, se sustentan por unos ejes (actantes) que las realizan. El concepto de Actante fue un término creado por Lucien Tesnière y usado posteriormente por la semiótica para designar al participante (persona, animal o cosa) en un proceso narrativo. Según Greimas (*apud Saniz, 2008*), el actante es quien realiza o el que realiza el acto, independientemente de cualquier otra determinación. Aplicado al análisis del relato, un actante es una amplia clase que agrupa una sola función de los diversos papeles de un mismo rol actancial: héroe, villano, ayudante... En el análisis de la estructura del cuento maravilloso, Propp propuso 31 funciones para cada personaje o persona dramática, que luego agrupó en siete esferas de acción correspondientes a siete tipos de papeles. Cada papel actancial es un modelo de comportamiento y está ligado a

- 20. **Reparación:** la fechoría inicial es reparada o la carencia colmada.
- 21. **La vuelta:** el héroe regresa. XXI. Persecución: el héroe es perseguido.
- 22. **Socorro:** el héroe es auxiliado.
- 23. **Llegada de incógnito:** el héroe llega de incógnito a su casa o a otra comarca.
- 24. **Pretensiones engañosas:** un falso héroe reivindica, para sí, pretensiones engañosas.
- 25. **Tarea difícil:** se propone al héroe una tarea difícil.
- 26. **Tarea cumplida:** la tarea es realizada.
- 27. **Reconocimiento:** el héroe es reconocido.
- 28. **Descubrimiento:** el falso héroe o el agresor, el malvado, queda desenmascarado.
- 29. **Transfiguración:** el héroe recibe una nueva apariencia.
- 30. **Castigo:** el falso héroe o el agresor es castigado.
- 31. **Matrimonio:** el héroe se casa y asciende al trono.

la posición del personaje con respecto a la sociedad. Greimas, en cambio, propuso más adelante homologar las categorías actanciales a categorías semióticas. De acuerdo con esto Beristain (1982: 119) propone la siguiente tabla comparativa:

Propp	Greimas
Héroe	Sujeto
Bien amado o deseado	Objeto
Donador o proveedor	Destinador
Mandador	Destinatario
Ayudante	Ayudante
Villano o agresor	Oponente
Traidor o falso héroe	Oponente

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarne & Thompson (1995). *Los tipos del cuento folklórico. Una clasificación*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- Andersen, H. C. (1990). *Cuentos completos*. Vol. I. Madrid: Anaya.
- Anderson Imbert, E. (1979). *Teoría y técnica del cuento*. Buenos Aires: Marymar Ediciones.
- Baquero Goyanes, M. (1948). *Qué es una novela. Qué es el cuento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Berinstain, H. (1989). *Análisis estructural del relato literario*. México: Unam.
- Bettelheim, B. (1978). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Bortolussi, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Editorial Alhambra.
- Caballero, F. (1966). *Cuentos andaluces*. Madrid: Ediciones Alcalá.
- (1986). *Cuentos de encantamiento y otros cuentos populares*. Palma de Mallorca: Biblioteca de cuentos maravillosos.
- (1989). *Adivinanzas, acertijos y refranes populares*. Madrid: Montero.
- (2006). *Cuentos, adivinanzas y refranes populares*. Badajoz: Corporación de Medios de Extremadura.
- Camarena, J. y Chevalier, M. (1995). *Catálogo tipológico del cuento folklórico español: cuentos maravillosos*. Madrid: Gredos.
- Cillán Cillán, F. (2003). *Nanas y rimas de la primera y de la segunda infancia*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Coelho, A. (1879). *Contos populares portugueses*. Lisboa: F. Planier.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Cubells, F. (1990). "Corrientes actuales de la Literatura Infantil". VVAA., *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española en lengua castellana*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil, págs. 7-15.
- Espinosa, A. M. (1987). *Cuentos populares de Castilla y León*. T. I. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Espinosa, A. M. (2009). *Cuentos populares recogidos de la tradición oral de España*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Frenk, M. (1978). *Lírica española de tipo popular*. Madrid: Cátedra.
- Galiana, H. (2007). *El nuevo libro de la numerología*. Barcelona: Crítica.
- Galeano, E. (1989/2002). "Los nadies", *El libro de los abrazos*. Barcelona: Siglo XXI.
- Gallardo Pauls, E. *Blog sobre teoría de la literatura*. <http://peripoiotikes.hypotheses.org/> [29/19/2014].
- Gárate Larrea, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. Madrid: Siglo XXI.
- Gómez del Manzano, M. (1987). *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX*. Madrid: Narcea.
- Grimm, J. y W. (1987). *Cuentos de niños y del hogar*. Vol. I. Madrid: Anaya.

- Guillén, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*. Barcelona: Crítica.
- Heller, E. (2004). *Psicología del color*. Barcelona: Gustavo Gili.
- IEA (2012). *PIRLS - TIMSS 2011 Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA Volumen I: informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jolles, A. (1958/1971). *Las formas simples*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Martens, H. (2014). «“Cuentos” de Perrault, en la traducción anónima de Biblioteca Universal (1892)». Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Mateos García, S. (s.a.). “Los cuentos populares extremeños y su aplicación didáctica en el aula. Estado de la cuestión y propuesta didáctica para el segundo ciclo de Educación Primaria”. TFM del Máster Universitario de Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Merino, J. M.^a (2012). *Cuento popular y cuento literario*. León: Universidad de León: Fundación A. Pereira.
- Morote Magán, P. (2002). “El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura”, en Antonio Mendoza Fillola (Coord.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, págs. 159-189.
- Pelegrín, A. (1984). *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Editorial Cincel.
- Perera Santana, Á. (2007). *Manual de Literatura Infantil*. Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Perrault, C. (1985). *Cuentos de antaño*. Madrid: Ediciones Generales Anaya.
- Propp, V. (1981). *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Rodríguez Almodóvar, A. (1982). *Los cuentos maravillosos españoles*. Barcelona: Editorial Crítica.
- (1983). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Anaya.
- (1990). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Anaya.
- (2002). *Cuentos populares españoles*. Madrid: Anaya.
- Rodríguez Marín, F. (1981). *Cantos populares españoles*. Madrid: Atlas.
- Rodríguez Pastor, J. (1990). *Cuentos populares extremeños y andaluces*. Badajoz: Diputación Provincial de Badajoz.
- Ruiz Campos, A. M. (2000). *Literatura infantil. Introducción a su teoría y práctica*. Sevilla: Editorial Guadalmena.
- Saniz Balderrama, L. (2008). “El esquema actancial explicado”, *Punto Cero*, vol. 13, 16, págs. 91-97.
- Simonsen, M. (1981). *Le conte populaire français*. Paris: P.U.F.
- Soto Vázquez, J.; Barcia Mendo, E. (2010). *Glosario de literatura infantil y juvenil. Algunas aportaciones desde Extremadura*. Mérida: Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Extremadura.
- Soto Vázquez, J.; Barcia Mendo, E. (2012). *Cuentos populares de Extremadura*. “Serie Rescate”, 42. Mérida: Editora Regional de Extremadura.
- Tejerina, I. (2004). “Grandes tendencias, autores y obras de la narrativa infantil y juvenil española actual”, *Romanistické Studia. Studia Romanistica*, 217, págs. 201-209.
- Thompson, S. (1972). *El cuento folklórico*, traducción Angelina Lemmo. Caracas: Universidad de Venezuela.

tema 6 GÉNEROS LITERARIOS: LA POESÍA

Introducción: el lenguaje poético y la infancia

Rasgos característicos de la poesía infantil

- Cualidades de la buena poesía
- Recursos estilísticos más frecuentes

Tipos de poesía infantil

- Poesía de tradición oral
- Poesía de autor
- Clasificación según la estructura interna

Poesía y creatividad infantil

La poesía en la escuela

- Actividades con poesía
- Cómo trabajar un poema en el aula

Referencias bibliográficas

Resulta menos importante el entendimiento de todos y cada uno de los aspectos del poema, primero porque los niños comprenden a veces más y mejor de lo que los adultos suponen, y segundo porque la poesía no tiene por qué ser comprendida con absoluta claridad en todo momento y en todo caso de una manera racional, sino de una manera emocional. Un poema puede –y añadiría: debe– llegarnos antes por la sensibilidad, por el sentimiento, que por la inteligencia. Cuando ya ha cumplido su misión conmovedora, vendrá la inteligencia a dilucidar los porqués, y a darnos la razón. La poesía no cuenta, canta, y el canto es más cordial que cerebral.

Leopoldo de Luis, *Vicente Aleixandre para niños*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1999, pág. 7.

INTRODUCCIÓN: EL LENGUAJE POÉTICO Y LA INFANCIA

Las palabras siempre sirven para comunicarnos, pero no necesariamente de manera práctica o utilitaria. Su significado puede tener tanto valor como su forma o el sentido que queramos otorgarles. La poesía es un género literario que permite el máximo grado de libertad y creatividad a los usuarios de la lengua, tanto en su dimensión expresiva como comprensiva. El lenguaje poético, como explica Cerrillo (2013: 144), es el más versátil y polivalente de todo el panorama literario:

La poesía es, sin duda, el género literario que ofrece más posibilidades para explorar, usar en múltiples registros y ampliar el lenguaje, expresando y recibiendo lo que vemos, soñamos, pensamos o sentimos de una manera muy diferente a como lo hacemos en una conversación cotidiana, en una información periodística o, incluso, en un relato. Partiendo de una idea, de una noticia, de un suceso, de un sentimiento o de una vivencia, un poeta podrá dar a su poema aliento heroico, tinte dramático, emoción personal o guiño divertido, eligiendo y combinando las palabras de modo que el lector centre su mirada en ellas más allá de lo que significan.

Su versatilidad y polivalencia hacen de la poesía un género muy apropiado para la infancia, pero si hay una dimensión del lenguaje poético que resulta especialmente atractiva para los lectores infantiles es su carácter lúdico, que puede concretarse en diversos ámbitos, tal como detalla Cervera (2003):

El juego es personal cuando el contacto entre el niño y la poesía lo establece un adulto. El juego es individual, con contacto directo del niño con la poesía, mediante la lectura o la recitación. El juego es colectivo, a través de la danza, la recitación coral o

la dramatización. A menudo cuenta con el auxilio de la música, sobre todo si se trata de canciones.

En los apartados que siguen profundizaremos, por una parte, en las características y en los tipos de poesía infantil, y por otra, en las relaciones entre poesía y creatividad infantil. Por último, exploraremos diversas posibilidades de trabajar en la escuela con este género literario.

RASGOS CARACTERÍSTICOS DE LA POESÍA INFANTIL

Cualidades de la buena poesía

Igual que ocurre con la literatura infantil en general, el hecho de que los destinatarios de los textos poéticos sean niños y niñas no significa que su calidad deba ser inferior ni sus temas deban estar limitados, tal como señala Heriberto Tejo (2006: 2), “[...] la auténtica poesía para niños no es una poesía fácil, llena de cursilerías y didactismos, sino esencialmente poesía. Reducir la vivencia poética a una enumeración de virtudes, exaltación patriótica o enseñanza de temas escolares es desvirtuar la esencia poética”.

Este mismo autor sostiene que los mejores críticos de la poesía infantil pueden ser los propios menores, siempre que los adultos procuremos que se vayan formando poco a poco en el buen gusto hacia la poesía. Pero ¿cómo se consigue esa formación en el buen gusto poético? Sobre todo facilitando a los menores experiencias de lectura y disfrute de buena poesía; cuantas más experiencias, mejor; y cuanto mayor sea la calidad de la poesía, más formación poética recibirán. Para poder apreciar la calidad de la poesía que vamos a ofrecer al público infantil, los adultos debemos tener en cuenta algunos criterios básicos. Cuatro son las características esenciales que debe reunir la poesía infantil de calidad (Tejo, 2006: 2-3):

1. **Musicalidad.** Tanto el ritmo como la melodía provocan en los menores una sensación agradable, de seguridad, tranquilidad y alegría. Un poema que transmita un ritmo fluido –a través de la adecuada distribución espacial y temporal de sonidos y acentos– se asemeja a una canción y se acerca en mayor medida a la esencia del lenguaje poético. Por ello, con niños muy pequeños o que se acercan por primera vez a la poesía, conviene usar textos con rima en lugar de versos libres. La repetición de sonidos (aliteración) o de estrofas (estribillo) también contribuye a dotar al poema de mayor musicalidad.
2. **Brevedad.** Los primeros poemas infantiles deben ser breves. A medida que los menores se vayan habituando al disfrute del género poético, podemos presentarle composiciones con un mayor número de versos. Esto no significa que no pueda haber excepciones, siempre que los poemas largos cuenten una pequeña historia que logre mantener el interés de los niños hasta su conclusión.
3. **Sencillez.** La reacción emocional que debe provocar la poesía en la infancia no viene determinada únicamente por los conceptos transmitidos, sino también por la forma de comunicarlos. Por ello, tanto el vocabulario como la sintaxis y las ideas deben ser sencillas y claras. No se trata de simplificar o vulgarizar el fondo o la forma, sino de procurar que el texto pueda ser interpretado por su destinatario con la mayor libertad posible.
4. **Estética literaria.** Un texto poético eficaz es el que consigue divertir, sorprender, entristecer, asombrar al niño a través de palabras evocadoras, connotativas, precisas y vigorosas. Esas palabras deben combinarse de tal manera que resulten agradables al oído y también estimulen la imaginación de los

menores, que son capaces de captar antes el valor afectivo y sensorial que el significado de los textos. El lenguaje poético debe dirigirse más a los sentidos y a la imaginación del niño que a su intelecto o a su comportamiento. Por ejemplo, este poema de María Elena Walsh (1969: 57) titulado “Nada más” no contiene ideas teóricas o enseñanzas prácticas, pero consigue estimular la imaginación infantil:

*Con esta moneda
me voy a comprar
un ramo de cielo
y un metro de mar,
un piso de estrellas,
un sol de verdad,
un hilo de viento
y nada más.*

Más allá de las características principales expuestas, la poesía infantil de calidad se puede calificar de *generosa y gratuita*, ya que no persigue ningún fin concreto ni espera ningún tipo de recompensa. No trata de moralizar ni de enseñar, solo consigue el disfrute estético de los lectores. Como explican Andricaín y Rodríguez (2016:19), debemos evitar el error de buscar únicamente los efectos prácticos de la poesía infantil en la escuela:

Para acercarnos a la auténtica poesía hay que abandonar un poco el pragmatismo con que, casi siempre, nos aproximamos a otros géneros literarios. Uno no sabe con certeza qué va a obtener a cambio cuando lee unos versos, ni siquiera tiene la seguridad de que se producirá el consabido trueque. La poesía solo tendrá sentido en la escuela cuando el acercamiento a ella esté desprovisto de ese carácter práctico que por lo general tratamos de imponerle.

Recursos estilísticos más frecuentes

En la poesía infantil se utilizan numerosos y variados recursos estilísticos, pero son tres los más frecuentes: la personificación, la comparación o símil y la metáfora (Cerrillo, 2013: 161-162).

1. **La personificación:** consiste en la atribución de cualidades humanas a animales, cosas o acontecimientos. En el género de la *fábula*, que siempre ha fascinado al público infantil, la personificación desempeña un papel esencial ya que los animales poseen el don de la palabra. Un ejemplo de esta figura lo encontramos en el poema "Paisaje" de García Lorca (1996: 363), donde "la tarde" posee la capacidad humana de "vestirse" o de "tumbarse":

*La tarde equivocada
se vistió de frío.*

*Detrás de los cristales
turbios, todos los niños
ven convertirse en pájaros
un árbol amarillo.*

*La tarde está tendida
a lo largo del río.
Y un rubor de manzana
tiembla en los tejadillos.*

2. **La comparación o símil:** consiste en comparar un término real con otro imaginario con el que guarde algún tipo de semejanza. Para relacionar los dos términos se utiliza los nexos comparativos adverbiales "como", "tal como", "cual" u otros. Mediante la comparación o símil el lector infantil de poesía puede explorar la realidad desde distintas pers-

pectivas gracias a la relación de semejanza que se ponga de manifiesto. Por ejemplo, en sus "Nanas de la cebolla" Miguel Hernández (1992: 733) deslumbra con este símil:

*Con cinco dientes
como cinco jazmines
adolescentes*

3. **La metáfora:** es el desplazamiento o traslación del sentido literal de un término al sentido figurado de otro a través de una comparación tácita. A diferencia del símil o comparación explícita, no existe nexo comparativo ya que se produce una identificación entre los dos términos por su semejanza, y el que aporta el sentido literal o recto puede no estar presente en el texto. Por ejemplo, en estos tres primeros versos del poema de Miguel Hernández (1992: 747) titulado "Rueda que irás muy lejos" encontramos tres metáforas que identifican a un niño (sentido literal) con una "rueda", un "ala" y una "torre" (sentido figurado):

*Rueda que irás muy lejos.
Ala que irás muy alto.
Torre del día, niño.*

TIPOS DE POESÍA INFANTIL

Poesía de tradición oral

Podemos definir la tradición oral como las manifestaciones culturales que se han ido transmitiendo de padres a hijos o de maestros a discípulos a lo largo de los siglos a través de cualquier tipo de expresión oral, como las leyendas, cuentos, relatos verídicos, canciones, poemas, oraciones, juegos, etc. En la mayoría de los casos la

autoría original de estas producciones es desconocida. Así explica Bellido Zambrano (2010: 1) la importancia de la tradición oral:

Aún sin saber leer ni escribir, nuestros ancestros han transmitido sus conocimientos generación tras generación, y se ha desarrollado una cultura popular en forma de canciones, cuentos, poesías, juegos, etc. Y los educadores debemos saber mantener y prolongar aún más si cabe su existencia. Toda esta tradición oral forma ya parte de nuestro folclore, término que se suele usar para denominar al patrimonio cultural, tradicional y popular de una zona, región y/o país.

El primer contacto de los niños con la poesía se produce también mediante el intercambio oral, ya que durante sus primeros meses de vida son destinatarios de los textos poéticos reproducidos por sus padres y otros adultos, tal como afirma López Valero (2003: 180):

Al igual que la narración, la poesía llega en primer lugar al niño por transmisión oral, desde que nace a través de las canciones de su madre y de todos los que le rodean, y en su desarrollo a través de los juegos, retahílas y canciones que van aprendiendo unos niños de otros, como las coplillas, aleluyas, adivinanzas... Toda esta poesía será anónima pero pertenece por derecho al mundo infantil. Las letras de la mayoría de ellas son formas poéticas reconocidas como coplas, seguidillas, romances, versificación irregular... lo que aumenta su valor, ayudando al niño a otra lectura de lo poético.

Bellido Zambrano (2010: 5) ofrece esta clasificación general de las manifestaciones literarias del folclore infantil partiendo de la teoría de los géneros:

Género lírico:	El cancionero (verso)
Género épico:	El cuento (prosa) El Romancero (verso)

Veamos la tipología que aportan el propio Bellido Zambrano (2010: 5-11) y Pedro C. Cerrillo (2005: 45-142) de manifestaciones poéticas de la tradición oral infantil:

A El cancionero infantil

- 1. Las nanas o canciones de cuna.** Es un tipo de canción popular de transmisión oral que contiene muchas de las primeras palabras que los adultos dirigen a los niños en sus primeros meses de vida. La sencillez fónica de los términos usados y el ritmo pausado de la melodía suelen producir una sensación de seguridad y cercanía afectiva que propician el sueño placentero de los menores. Ejemplo:

*Canta pajarillo,
de color añil,
que mi niño pequeño
no quiere dormir.*

*Canta pajarillo,
de color añil,
que mi niño pequeño
se quiere dormir*

- 2. Canciones infantiles escenificadas.** Son canciones tradicionales recitadas por los niños –sin la participación de los adultos– que suelen ir asociadas a gestos, bailes o juegos. Por ello pueden ser clasificadas en distintos subgéneros, como canciones de comba, de rueda, de columpio, de corro, de filas, de grupos, etc. En muchos casos, las primeras versiones de estas canciones tenían un autor individual (normalmente desconocido) pero con su uso colectivo en distintos tiempos y lugares han ido sufriendo transformaciones y se

han convertido en anónimas o populares. Este tipo de canciones (y sus juegos correspondientes) supone un primer acercamiento informal y libre de los niños a la práctica del ritmo, la entonación y la psicomotricidad. Ejemplo:

*Caracol, col, col
saca tus cuernos al sol
que tu padre y tu madre ya los sacó.
Caracol, col, col
en cada ramita
lleva una flor.
Que viva la baba,
de aquel caracol.*

- 3. Trabalenguas y retahílas.** Los trabalenguas entrañan cierta dificultad en su recitado debido a la repetición de palabras o a la combinación poco habitual de sonidos. Esa dificultad suele dar lugar a equivocaciones en los primeros intentos de lectura o repetición, lo cual crea un clima distendido y de confianza en el intercambio lingüístico de este tipo de textos. Ejemplo:

*Tres tristes tigres
comen trigo en un trigal.
Tanto trigo tragan
que los tres tigres tragones
con el trigo se atragantan.*

Las retahílas son similares a los trabalenguas, pero con una estructura más simple. En estos pequeños poemas no es prioritario el significado conceptual sino el ritmo, el gesto y la sonoridad. Un tipo frecuente de retahílas se forman con una secuencia repetida que va añadiendo o eliminando un elemento. Cuando las retahílas sirven para echar a suertes el orden, la función o la agrupación en un juego, también se llaman suertes. Ejemplo:

*Pito, pito
gorgorito.
¿Adónde vas
tú tan bonito?
A la era
de mi abuela.
Pim, pam, fuera.*

- 4. Las adivinanzas y acertijos.** Este tipo de composiciones incita al descubrimiento de un elemento no presente literalmente en el texto mediante un ejercicio deductivo para el que se requiere atención y concentración. Existen diversos subgéneros: animales, naturaleza, oficios, objetos, actividades, partes del cuerpo, etc. Ejemplo:

*Adivina, adivinanza:
¿qué tiene el rey en la panza,
igual que cualquier mendigo?
¿Lo sabes?
(El ombligo)*

- 5. Los juegos mímicos.** Se trata de textos breves que suscitan el movimiento, por parte del receptor, de alguna parte de su cuerpo. Con ellos se ejercita la psicomotricidad fina y gruesa. Ejemplo:

*Los patitos en el agua, meneando sus colitas, se
decían uno a otro: "¡Ay!, que agua más fresquita".
Todos los patitos se fueron a nadar
y el más pequeñito se quedó detrás.
Su madre enfadada le quiso pegar
y el pobre patito se puso a llorar.*

- 6. Conjuros.** Son fórmulas mágicas, que pueden acompañarse de gestos, pronunciadas con el objetivo de conseguir algún efecto inverosímil o para invocar a algún ser sobrenatural. Ejemplo:

*Que llueva, que llueva,
La Virgen de la Cueva.
Que llueva, que llueva,
La Virgen de la Cueva.
Los pajaritos cantan,
La luna se levanta.*

- 7. Disparates:** Son poemas o canciones que presentan situaciones surrealistas, imposibles y divertidas. Es una forma literaria de dar la vuelta a la realidad para “hacer posible” lo imposible. Ejemplo:

*¿Podrá ser?
¿Podrá ser
que Andrés se acueste
en una nuez?*

- 8. Burlas:** Son cantinelas con una carga de mofa, provocación o desdén hacia sus receptores con motivo de defectos, acciones o acontecimientos, descuidos o errores. Ejemplo:

*Rabia, rabiña,
que tengo una piña,
con muchos piñones,
y tú no los comes.*

- 9. Oraciones.** Son composiciones religiosas transmitidas de forma oral de una generación a otra que versan sobre los principios aprendidos y practicados durante la infancia.

Normalmente se refieren a fundamentos y personajes de la fe cristiana. Ejemplo:

*Jesucito de mi vida,
Tú eres niño como yo,
Por eso te quiero tanto
Y te doy mi corazón.
Tómalo, tómalo,
Tuyo es, mío no.*

B El romancero infantil

Los romances son poemas medievales de tradición oral que narran historias y hazañas de todo tipo y se solían cantar con el acompañamiento de un instrumento musical, como se narra en las *Andanzas y viajes de Pedro Tafur* (Pérez Priego, 2009). Los primeros romances datan de finales del siglo XIV y eran principalmente de contenido histórico, pero luego se fueron enriqueciendo con narraciones maravillosas e incluso mágicas, con personajes que fascinaban al público infantil, como hadas y príncipes.

A lo largo de los siglos posteriores, se han ido adaptando muchos de estos romances al público infantil, con tal éxito que han perdurado en el tiempo en mayor medida que los romances para adultos. Es un tipo de composición que puede ser utilizada para trabajar en la escuela, ya que se encuentra entre la narración, la poesía y el teatro. Ejemplo:

–Coro: *Esta es la bola del mundo, la bola del mundo es.*
–Dama: *¿Ha visto usted a mi marido en la puerta del cuartel?*
–Soldado: *No señora, no lo he visto y tampoco sé quién es.*
–Dama: *Mi marido es un buen mozo, alto, rubio y coronel. Y en la punta de la espada lleva un pañuelo francés. Uno que le estoy bordando y otro que le bordaré.*

–Coro: *la princesita lloraba y el principito también, pero la que más lloraba era la Reina Isabel.*

Otros ejemplos de romances conocidos son: “Romance de la mano muerte”, “El señor Don Gato”, “Mambrú se fue a la guerra”, “La doncella guerrera”, “El piojo y la pulga”, etc.

Poesía de autor

A diferencia de la poesía infantil de tradición oral, los textos poéticos de autor no son anónimos ni han sido rescatados del folclore oral, aunque algunos se hayan inspirado en él e incluso hayan pasado ya, por derecho propio, al patrimonio cultural de ciertos pueblos. Se trata de poemas firmados por personas adultas que han sido escritos para el público infantil. López Valero (2003: 81-82) constata la existencia de este tipo de poesía y cita a la experta Ana Pelegrín (1986: 7-8) para ilustrar la relación entre el poeta adulto y el receptor infantil:

Tomando como fuente la tradición popular oral, Lope, Lorca, Machado, Alberti... en España o encaminándose por los caminos del Surrealismo en Francia, del «nonsense» en Inglaterra, muchos poetas han creado para niños [...] Para evitar una poesía burda y no aceptada por el niño, el autor lógicamente debe conocer el mundo infantil que es totalizador por él mismo, lleno de emociones y realizaciones intransferibles, como un lenguaje característico con signos y símbolos propios, Ana Pelegrín señala que: «Por la posesión de la fe creadora, el artista tiende un lazo entre su mundo de adulto y los secretos dominios de la infancia. En la creación es donde ambos encuentran su relación. En uno, creación lúcida, inteligencia de arte. En otro, inconsciente/ consciente ejercicio de posibilidades creadoras, alegre palabra que juega o revela los vaivenes de su sensibilidad».

Ejemplos de poesía de autor:

Los ratones

*Juntáronse los ratones
para librarse del gato;
y después de largo rato
de disputas y opiniones,
dijeron que acertarían
en ponerle un cascabel,
que andando el gato con él,
librarse mejor podrían.*

*Salió un ratón barbicano,
colilargo, hociquirromo
y encrespando el grueso lomo,
dijo al senado romano,
después de hablar culto un rato:
–¿Quién de todos ha de ser
el que se atreva a poner
ese cascabel al gato?*

Lope de Vega (2002: 683)

Pegasos, lindos pegasos

*Pegasos, lindos pegasos,
caballitos de madera.*

*Yo conocí siendo niño,
la alegría de dar vueltas
sobre un corcel colorado,
en una noche de fiesta.
En el aire polvoriento
chispeaban las candelas,
y la noche azul ardía
toda sembrada de estrellas.*

*¡Alegrías infantiles
que cuestan una moneda
de cobre, lindos pegasos,
caballitos de madera!*

Antonio Machado (1988: 147)

Canción de la araña

*Ea, ea, ea...
No llores, pequeño.
Si te cojo en patas
siento que me muero.*

*Ea, ea, ea...
No llores, mi sueño.
Que rompes la tela
donde yo te mezo.*

*Ea, ea, ea...
¡Cómo pesas, niño!
Ea, ea, ea...
¡Cómo pesas, cielo!
Ea, ea, ea...
No puedo contigo...
Ea, ea, ea...
Que eres un camello.*

Beatriz Osés (2015: 38)

Las gambas artistas

Éranse que se eran
tres gambas artistas.
Deseaban mucho
ser grandes coristas.
Un día actuaron
¡lo hicieron tan bien!
Todos aplaudieron
su gracia y salero
peladas y en fila
sobre la sartén.

Carmen Galán (2007: XXI)

El ratoncito y el elefante

Era en la selva,
y en un rincón,
el elefante dice al ratón:
-La Naturaleza
es belleza,
pero a veces
es injusta
la Naturaleza.
Mira, hijo,
yo tan grande
y tú tan canijo.
Yo con esta trompa
tú con ese hociquito.
Yo tan gordo
tú tan delgadito.
Y dijo el ratoncito:
-Es que estoy malito.

Gloria Fuertes (1994: 75)

Por el alto río

Por el alto río,
por la bajamar,
Sapito y Sapón
se han ido a jugar.
En una barquita
de plata y cristal,
ayer por la tarde
los vieron pasar
con Pedro Gorgojo,
con Pancho Pulgar,
con Juan Ropavieja
y Aurora Boreal.

¡Qué suave era el viento,
qué azul era el mar,
qué blancas las nubes
en lento vagar,
qué alegres las islas
de rojo coral!
Por el río,
por la bajamar,
Sapito y Sapón
se han ido a jugar.

Nicolás Guillén (1997: 116)

2. Poesía descriptiva. Son poemas en los que predomina la descripción de personas, objetos, animales, paisajes, etc. Los lectores infantiles tienen la impresión de estar observando una imagen o presenciando una escena de la vida real. Ejemplo:

Clasificación según la estructura interna

Siguiendo a Heriberto Tejo (2006: 18-21) se pueden clasificar los poemas infantiles en cuatro clases atendiendo a su estructura interna, es decir, al contenido de los textos:

1. Poesía narrativa. Es una mezcla entre poema y narración, ya que se cuenta una historia pero de forma versificada. Con frecuencia se trata de tramas narrativas muy simplificadas para que la extensión del poema no sea excesiva. Ejemplo:

Desayuno con cereales

En un pozo blanco,
se bañan jugando, decenas y cientos.
Son copos pequeños. Son rubios y negros.
Trigo y chocolate ¡no es un disparate!
Maíz en la leche ¡bonito baquete!
Los copos juegan y ríen,
les oigo crujir, cri, cri, cri...
se mojan y bailan.

¡Ya salpica la cuchara!
¡Ya salta la leche! ¡Ya cae el maíz!
Dentro, muy dentro
en el mismo centro,
en mi barriga
un no sé qué
un qué se yo
de gusto y satisfacción.

Pilar Lozano Carbayo (2004: 12)

3. Poesía expresiva. En estos poemas la descripción y la narración se ponen al servicio de la expresión de los sentimientos y emociones del poeta o de los personajes evocados en el texto. Ejemplo:

Ceniza del Ciprés

*Qué tristes son los cipreses
bajo las nubes de plomo,
con ese verdor sombrío
de su rostro melancólico.*

*Como lanza de ceniza
su cuerpo se alza brumoso
elevando hacia la tarde
un lamento silencioso.*

Juan Ramón Barat (2000: 38)

4. Poesía lúdica. El autor convierte el poema en un juego de palabras o sonidos. El mensaje o los conceptos quedan reducidos al mínimo o desaparece para dar protagonismo a la sonoridad, el colorido expresivo, el humor, el ritmo y la melodía verbal. Ejemplo:

La pájara pinta

*Pájara pinta,
jarapintada,
limoniverde,
alimonada.*

*Ramiflorida,
picoriflama,*

*rama en el pico,
flor en la rama.*

*Pájara pinta,
pintarapaja,
baja del verde
del limón baja.*

Mirta Aguirre (2000: 54)

Uno de los autores pioneros en la poesía lúdica para el público infantil fue el cubano Mariano Brull (1891-1956), que creó una modalidad de poemas llamada *jitanjáfora*, en la que incluso se

inventan algunas palabras sin significado, solo por el mero hecho de experimentar con distintas combinaciones de sonidos. Ejemplo:

Verdehalago

*Por el verde, verde
Verdería de verde mar
Erre que erre.*

*Viernes, vírgula, virgen
Enano verde,
Verdularia cantárida
Erre con erre.*

*Verdor y verdín
Verdumbre y verdura.
Verde, doble verde
De col y lechuga.*

*Erre con erre
En mi verde limón
Pájara verde.*

*Por el verde, verde
Verdehalago húmedo
Extiéndome. Extiéndete.
Vengo de Mundolido
Y en Verdehalago me estoy.*

Mariano Brull (1976: 83)

POESÍA Y CREATIVIDAD INFANTIL

El pedagogo y escritor italiano Gianni Rodari (1920-1980) fue un firme defensor, tanto en sus teorías como en su práctica docente, de la importancia de potenciar la creatividad infantil en las aulas. De este modo finaliza el primer capítulo introductorio de su libro *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*:

Espero que este pequeño libro sea igualmente útil a quien cree en la necesidad de que la imaginación tenga un puesto en el proceso educativo; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien sabe el valor liberador que puede tener la palabra. «Todos los usos de las palabras para todos» me parece un buen lema, tiene un bello sonido democrático. No para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo (Rodari 2008: 4).

¿De qué manera se puede potenciar esta creatividad en el caso concreto de la poesía infantil? Ceballos (2013), (*apud* Jiménez Fernández, 2015: 133), propone lo que denomina “ejercicios pre-poéticos”, con el objetivo esencial de acercar la poesía al alumnado y motivarlo para la generación de expectativas positivas. Entre estos ejercicios pre-poéticos podemos destacar los siguientes:

- Clasificación de palabras según impresiones, sensaciones, aspecto, connotaciones u otros criterios: felices, mágicas, dulces, agrias, tristes...
- Deformación e invención de palabras para que sean percibidas como materia dúctil con la que jugar y disfrutar a través de la poesía. Por ejemplo, desnavaja, antiparaguas, niño, casisonreír, rojazul.
- Encontrar pareja rítmica de un término: flor / color, ruido / salido, tapa / lapa... Esas asociaciones sonoras pueden provocar relaciones conceptuales sorprendentes e inspiradores.

En su manual de *Didáctica de la literatura en Educación Primaria*, Jiménez Fernández (2015: 133-136) también expone algunas de las técnicas de Díez Navarro (2003):

- Hacer a padres, abuelos, hermanos... protagonistas de las poesías:

*Mi mamá
está muy «enfadá»,
mi papó
está muy «enfadó»*

- Construir unos versos partiendo de un refrán o frase hecha:

*Al que come poco... (dice el maestro)
se le pone la cara de loco... (termina el niño)
Al que come mucho
se le pone la cara de chucho*

- Terminar poemas de otros autores que hemos recortado a propósito:

*Amanecía,
en el naranjel.
Abejitas de oro
buscaban la miel.*

*¿Dónde estará
la miel?*

Federico García Lorca (1996: 360)

La miel estará en... (el bajel, el ovejel, el Petrel, en un papel...).

- Construir un poema nuevo partiendo de la combinación de los versos de varios poemas dados. El resultado puede ser extraño o surrealista pero los niños disfrutarán jugando con el lenguaje y desmitificando poemas “serios”:

*Y las estrellas pobres
las que no tienen luz
¡qué dolor,
qué dolor,
qué pena!
Están abandonadas
sobre un azul borroso,
¡qué dolor..!
Cayó una hoja
y dos
y tres.
Por la luna nadaba un pez.
El agua duerme una hora
y el mar blanco duerme...*

Federico García Lorca (1996: 202)

Este puede ser uno de los resultados de la “reconstrucción” del poema:

*Y las estrellas pobres
y las canciones
cayó una hoja, y dos y tres
las que no tienen luz (Raúl, Renger, Mikel y Dani).*

Además, para crear poesía se deberían tener en cuenta algunas ideas ofrecidos por Luis García Montero en su libro *Lecciones de poesía para niños inquietos* (2000). Entre ellos se pueden destacar:

- Aprender a mirar todo lo que nos rodea. De manera discreta, un poeta está atento a todo lo que le rodea y, una vez que ha observado, puede sacar sus propias conclusiones.
- La poesía puede servirnos para expresar lo que vemos y a la vez el sentimiento que tenemos mientras lo miramos. Por ejemplo, si una mañana fría de invierno miramos por la ventana y observamos la escarcha sobre las flores y la tierra, podemos utilizar distintas metáforas para describirla según nuestro propio estado de ánimo (García Montero, 2000: 33-36):

Si estamos tristes: *las lágrimas del invierno.*
Si estamos alegre: *el azúcar del invierno.*
Si nos sentimos cariñosos: *el algodón del invierno.*
Si estamos muy pacíficos: *la paloma del invierno.*

- Los poetas no necesitan demasiadas palabras para expresar lo que ven y lo que sienten, ya que saben resumir o nombrar solo una parte para referirse a todo (por ejemplo: *Estoy enamorado / de aquellos ojos verdes*), pero deben ser palabras muy bien pensadas, que tengan fuerza y sentido. Mediante las comparaciones también se pueden expresar muchas ideas con pocas palabras.

- Leer poemas en voz alta fijándonos bien en las palabras y en las imágenes que expresan. También podemos buscar un público real (padres o hermanos) o imaginario (los juguetes o muñecos), e incluso el propio niño lector puede convertirse en su público, si graba la lectura de poemas y la escucha después.
- Todos podemos disfrutar con la poesía, no importa nuestra edad ni nuestra experiencia previa. Lo importante es que tengamos la mente abierta. Cuanto más poemas leamos o cuanto más escribamos, más disfrutaremos creando o leyendo poesía.
- No debemos tener miedo o desconfianza ante la poesía, porque escribir un poema no hace falta ser un sabio, ya que no es algo tan difícil o extraordinario:

¿Te has dado cuenta ya de que los poetas al escribir utilizan los mismos recursos que la gente normal al hablar? Los poetas aprenden a mirar, piensan mucho las palabras, buscan con cuidado la forma de expresar lo que quieren, el adjetivo exacto, la comparación sugerente. Y todo esto lo hacemos también al hablar, pero casi sin darnos cuenta, gracias a la imaginación del idioma compartido (García Montero, 2000: 95).

- Cuando escribamos poesía para niños no debemos abusar de diminutivos y cursilerías, ya que el universo infantil tiene su propia estética, pero no se puede confundir la sencillez con la jibarización o infantilización del lenguaje: “Yo creo que la gente piensa que los niños y los poetas somos tontos. Por eso todo el mundo espera que escribamos tonterías sobre perritos, patitos, osazos y lobazos” (García Montero, 2000: 10).

LA POESÍA EN LA ESCUELA

A pesar de su gran importancia para la formación estética, lingüística y literaria de los niños, la poesía infantil está mucho menos presente en las aulas que la narrativa. Uno de los motivos podría ser la dificultad que encuentran los docentes para preparar y llevar a cabo actividades con textos poéticos que resulten a la vez motivadoras e instructivas, que procuren el goce estético y también el desarrollo de competencias de su alumnado. Pero esta dificultad no debe llevarnos al desánimo ni a la marginación del género poético en el trabajo escolar cotidiano, ya que la poesía “educa la sensibilidad, desarrolla la creatividad y fomenta el espíritu crítico desde las primeras edades” (Cerrillo, 2013: 164).

Actividades con poesía

Veamos algunas de las actividades que plantea Heriberto Tejo (2006: 4-6) –en un extracto adaptado de su texto original– para trabajar la poesía infantil en la escuela:

1. Lectura coral

Ciertos poemas son más adecuados para su lectura coral en el aula. Una de las ventajas principales de este tipo de lectura es que destaca la parte melódica de los textos, es decir, su ritmo y musicalidad. ¿Cómo llevarlo a cabo? Lo importante es que todos empiecen a la vez y estén atentos para que todas las voces suenen como una sola. Se puede hacer también en grupos más pequeños, repartiéndose las distintas partes del poema. La lectura coral en pequeños grupos suele atraer la atención de los niños ante cada nuevo verso o estrofa, bien porque les toca leer, bien porque deban escuchar para comenzar su parte en el momento adecuado.

2. Ilustración de poemas

La ilustración de poemas es una actividad que puede ayudar a los niños a ser creativos al expresar cómo “ven” el poema y también a “mirar” de otro modo el texto. Pueden dibujar teniendo en cuenta la idea general o la historia global del poema o bien concretar alguno de los detalles que encuentren en sus versos. Podemos encontrarlos con niños o grupos que no encuentren inspiración ilustrativa en el poema, en ese caso es conveniente realizar una exploración previa del texto en grupo. Tras una lectura individual los escolares podrán poner en común aquellas ideas que les han surgido para ilustrar el poema. Se trata de otra manera de leer el poema, poniendo atención en las imágenes que sugiere. En la misma hoja donde realicen el dibujo deben incluir el texto del poema o los versos que lo inspiraron. Una forma de compartir la poesía es exponer en un lugar público (el aula o el centro escolar) el resultado de sus ilustraciones.



TENGO, TENGO

Tengo un loro en una jaula de oro, tengo un ratón metidito en un cajón, una tortuga y cien orugas, un elefante que lleva guantes, una cebra sin pijama, veintidós ranas. Y si lo dudas: tres aves zancudas, un lagarto en mi cuarto y un dromedarios encima del armario.

También las ilustraciones realizadas por profesionales pueden ofrecer inspiración e ideas al alumnado. Por ejemplo, este poema ilustrado del libro *Chibiricú Chibirifá*, de Inmaculada Díaz (2011: 34-35) con ilustraciones de Cristina Peláez

3. Recital de poesía

La organización de recitales ofrecidos por los propios alumnos tiene muchas ventajas. En primer lugar, ejercitan la memoria de un modo sencillo y agradable. La pronunciación de un poema en público supone otorgar una nueva vida a las palabras, de algún modo es una recuperación del acto de su creación literaria. Cuando hablamos de recitación no nos referimos a la declamación con mímica, sino solo a su adecuada pronunciación y entonación. Lo importante no es que recuerden de memoria palabra por palabra (pueden tener el texto en la mano por si se olvidan de alguna parte) sino actualizar de manera efímera el espíritu del poema. Si los demás compañeros ya conocen el poema, el efecto positivo y placentero puede ser aun mayor, ya que, al igual que nos ocurre con las canciones, no nos cansamos de repetir una melodía con una letra inspiradora, sino que siempre le encontramos nuevos matices.

4. Escenificación de poemas

Esta actividad consiste en representar de manera muy sencilla escenas contenidas en un poema. Obviamente no todos los poemas se prestan para ello, pero hay muchos que ofrecen variadas posibilidades, sobre todo los que narran un hecho o contienen diálogos. Para llevar a cabo la escenificación de un poema debe intervenir un locutor, que recitará el poema a medida que transcurren los hechos. El locutor puede ser un alumno o el propio docente. Los actores deberán ejecutar las acciones de manera expresiva al mismo tiempo que van apareciendo en el poema.

5. Edición de poemarios manuscritos

La realización de un libro de poemas propios o ajenos puede ser una actividad muy productiva en el acercamiento y disfrute de la poesía. Se puede combinar con la ilustración, de tal manera que el libro

resultante contenga dibujos realizados por los propios alumnos. Es importante que el libro contenga una cubierta también ilustrada, una página de créditos (miembros del grupo, tareas realizadas por cada uno), un índice y una contracubierta. Los poemas deben estar escritos con una letra muy cuidada. Una vez que el libro está terminado, se pueden realizar fotocopias con un sistema sencillo de encuadernación con grapas y distribuirlo a toda la clase o al colegio a través de la biblioteca escolar.

Cómo trabajar un poema en el aula

De este modo esquematiza Tejo (2006: 22) sus ideas sobre las posibilidades para trabajar con alumnado de Primaria sobre un poema concreto:

Estrategias	Preguntas/Actividades
Presentación del título	<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Qué te sugiere el título? ■ ¿De qué crees que trata el poema?
Lectura expresiva	<ul style="list-style-type: none"> ■ El poema es leído por el profesor dos o tres veces en voz alta. ■ Luego lo leen varios niños individualmente, marcando bien el ritmo.
Comprensión Lectora	<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Quiénes son los personajes? ■ ¿Qué nos dice el poeta en la primera estrofa? ¿Y en la segunda? ■ ¿Qué trata de expresar el autor en el poema? ■ ¿Qué emociones suscita algún verso del poema? ■ ¿Qué estrofa te gustó más? ¿Por qué? ■ ¿Qué otro título pondrías al poema?
Aspectos poéticos	<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Cuántos versos, cuántas estrofas tiene? ■ ¿Cómo es su ritmo? ■ ¿Cómo es su rima? ■ ¿Utiliza repeticiones, comparaciones, imágenes, metáforas?
Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> ■ Imagina que eres... ¿Qué crees que... ■ ¿Qué sientes cuando... ■ Ilustrar libremente el poema. ■ Dramatizar, musicalizar el poema. ■ Crear un nuevo poema.
Memorizar el poema	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aprender el poema estrofa a estrofa cuando se considere necesario. ■ Recitar el poema

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andricaín, S.; Rodríguez, A. O. (2016). *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- Barat, J. R. (2000). *Sólo para niños*. Málaga: CEDMA. Colección Caracol.
- Bellido Zambrano, J. J. (2010). "La tradición oral en la etapa de Infantil", *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 35, págs. 1-13.
- Bosch, V. [Ed.] (2000). *Clásicos de la literatura infantil-juvenil de América Latina y el Caribe*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Brull, M. (1976). *La casa del silencio*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.
- Ceballos, I. (2013). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Madrid: UNIR.
- Cerrillo, P. C. (2005). *La voz de la memoria (Estudios sobre el Cancionero Popular Infantil)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2013). *LJ: Literatura mayor de edad*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- De Luis, L. [Ed.] (1999). *Vicente Aleixandre para niños*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Díaz, I. (2011). *Chibiricú Chibirifá*. Málaga: CEDMA. Ilustraciones de Cristina Peláez
- Díez Navarro, M.^a C. (2003). *Poesías por alegrías. Apuntes poéticos para maestros en prosa*. Barcelona: Octaedro-Asociación Rosa Sensat.
- Fuertes, G. (1994). *La selva en verso*. Madrid: Susaeta.
- Galán, C. (2007). *Cuentos mugrientos: poemas de cocina*. Mérida: De la luna libros.
- Galeano, E. (2006). *Ser como ellos y otros artículos*. Madrid: Siglo XXI.
- García Lorca, F. (1996). *Poesía. Obras completas. Vol. I*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- García Montero, L. (2000). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Comares.
- Guillén, N. (1997). *Nicolás Guillén para niños*. Ed. de Ángel Augier. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Hernández, M. (1992). *Obras completas I. Poesía*. Madrid: Espasa Calpe.
- Jiménez Fernández, C. M.^a (2015). *Didáctica de la literatura en Educación Primaria*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- Lope de Vega, F. (2002). *La esclava de su galán*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- López Valero, A. (1993). "Poesía infantil: esbozo de una problemática", en *Lengua y literatura: su didáctica. Homenaje a la profesora Carmen Bautista Martín*, Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, págs. 176-188.
- Lozano Carbayo, P. (2004). *Un día "poemático"*. Málaga: CEDMA. Colección Caracol.
- Machado, A. (1988). *Poesías completas*. Ed. de Manuel Alvar. Madrid: Espasa Calpe. Colección Austral.
- Osés, B. (2015). *Lo que saben los erizos*. Pontevedra: Faktoría K de Libros.
- Pelegrín, A. (1986). *Poesía española para niños*. Madrid: Taurus.

Pérez Priego, M. A. [Ed. lit.] (2009). *Andanzas e viajes*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara.

Rodari, G. (2008). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

Walsh, M. E. (1969). *Tutú Marambá*. Buenos Aires: Luis Fariña, editor.

Webgrafía

Cervera, J. (2003). *Aproximación a la poesía infantil: tres poetas, tres modos*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc4b2x7> [15/09/2016].

Tejo, H. (2006). *Taller de poesía para niños*. II Congreso Internacional de Máster de Educación. Educando en tiempos de cambio. Editorial Máster Libros.

http://www4.congreso.gob.pe/.../TALLERES/Taller_Heriberto_Tejo-OK.doc [15/09/2016].

tema 7 GÉNEROS LITERARIOS: EL TEATRO INFANTIL

¿Qué es el teatro infantil?

La lectura de textos dramáticos

Panorama histórico del teatro infantil en español

El teatro infantil en el siglo XXI

Teatro y creatividad infantil

La práctica teatral en Educación Primaria

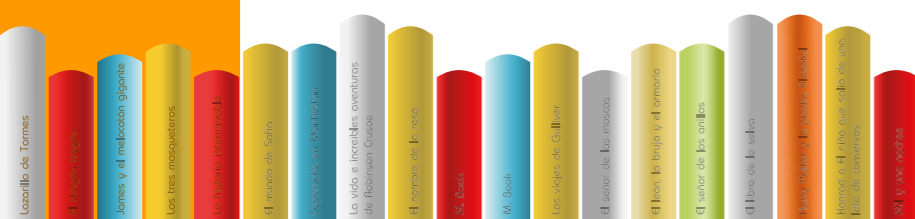
Decálogo para el montaje de una obra de teatro infantil

¿Qué aporta el teatro al alumnado de Primaria?

Referencias bibliográficas

La situación del teatro en el marco de la educación hay que calificarla como singular, por lo menos. Mientras la novela y el poema presentan, cada uno, una sola realidad, es decir, obra y texto son lo mismo, en el teatro texto y obra no se pueden identificar. El texto no es más que un apunte de la obra que encuentra su plenitud en la puesta en escena. El estudiante puede contentarse con la lectura de la novela y del poema, pero no queda igualmente informado de la obra de teatro con su simple lectura, tiene que ver la obra realizada, es decir, puesta en escena. Del mismo modo que cuando compramos un apartamento, no compramos su plano, su apunte, sino su realidad, la obra construida.

Juan Cervera, "Hacia la presencia efectiva del teatro en la educación",
Lenguaje y Textos, 3, 1993, pág. 103.



¿QUÉ ES EL TEATRO INFANTIL?

La dramatización, como afirma Pérez Gutiérrez (2004: 75), es una forma de arte expresivo que apela tanto a los sentimientos como a las ideas mediante la voz y el cuerpo, es decir, a través de la comunicación verbal y no verbal:

La confianza y capacidad comunicativa de los participantes en la actividad dramática se desarrollan por el estímulo y apoyo del grupo en donde, por un lado, la comunicación no verbal se ejercita mediante el mimo o los juegos de expresión corporal y, por otro, la comunicación verbal, la capacidad de expresión oral del individuo, se pone a prueba en actividades como, por ejemplo, el juego de personajes y la simulación.

El teatro, por tanto, comporta no pocos beneficios para el proceso formativo de las personas y de los grupos humanos. Pero ¿a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de *teatro infantil* en el ámbito educativo? Veamos la reflexión terminológica que ofrecen Núñez y Navarro (2007: 229):

Cuando se revisan textos que ponen en relación ámbitos educativos y teatrales observamos que la mayoría de los autores definen como muy parecidos conceptos diferentes, aunque relacionados, tales como teatro, teatro infantil, teatro de niños, teatro para niños, teatro escolar, taller de teatro, espectáculo, drama, juego dramático, improvisación, juego simbólico, representación de papeles, libre expresión...; o utilizan palabras diferentes para sinónimos casi perfectos: dramatización, juego dramático, expresión dramática. Asimismo, verbos como actuar, representar o interpretar señalan, en muchos casos sin diferenciar, distintas acciones de una persona ante un papel dramático. La elección de un término u otro dependerá

en ocasiones del país en el que ésta se realice. Por ejemplo, Motos y Tejedo (1996: 13) explican el origen de los siguientes términos: el «juego dramático» procede de los países franceses, la «improvisación» de fuentes italianas relacionadas con la Commedia dell'Arte y la «dramática creativa» o «drama en educación» es un término más utilizado por los países anglosajones. En España, ha sido propuesta la «dramatización» como la palabra comúnmente utilizada en el ámbito educativo, pues ha sido con este término como se ha referenciado en diversas leyes educativas.

En definitiva, podríamos concluir que para hablar de *teatro infantil* en el ámbito educativo es frecuente también usar la expresión más genérica de *dramatización*. Por otra parte, si nos referimos más concretamente al texto literario teatral y a su representación, nos encontramos con la siguiente tipología, propuesta por los autores Juan Cervera y Alfonso Sastre, y recogida por Berta Muñoz (2006):

Dado que el término «teatro infantil» abarca una tipología de obras muy distintas, esa diversidad se trasluce en las obras que podemos encontrar en el mercado editorial. Como es sabido, hay que distinguir, al menos, dos tipos fundamentales: el teatro para niños hecho por adultos, que se dirige al niño como espectador, y el realizado por los propios niños. Alfonso Sastre, intentando delimitar el concepto, distingue entre: 1) «Teatro de los niños», para referirse al teatro hecho por los propios niños; 2) «Teatro para los niños», que sería el que los adultos hacen para ellos, y 3) un tercer tipo al que denomina «Teatro mixto», que es el más frecuente, el cual se haría a medias entre adultos que dirigen (autor, director, decorador, algunos actores...) y niños que colaboran en la representación. Tal como señala Juan Cervera, la modalidad más frecuente de «teatro mixto» es el teatro pensado, escrito y dirigido por adultos e interpretado exclusivamente por niños. Además, añade una

cuarta acepción: **el juego dramático espontáneo y libre**, que el niño practica inconscientemente cuando repite acciones observadas en otras personas o en otros ambientes, e incluso pasajes de representaciones teatrales o cinematográficas, y que, con todo, está sujeto a convenciones artísticas, aunque tácitas y elementales. Este sería, según Cervera, el verdadero teatro de los niños, aunque no es propiamente teatro, por la ausencia de público.

Por último, además de las representaciones teatrales tradicionales (personas que interpretan un texto dramático con su voz y sus gestos), existen otras maneras de representar el teatro infantil, tal como señala Jiménez Fernández (2015: 71):

1. **Teatro de sombras:** es la técnica que utiliza una silueta que al ser iluminada por detrás proyecta su sombra sobre una pantalla. El teatro de sombras es un recurso muy útil para contar historias, inventarlas o adaptarlas. Se fomenta así el trabajo en equipo, la invención de historias, la expresión oral, las relaciones personales, la autoestima...
2. **Mimo o arte del silencio:** se trabaja con el gesto y el movimiento (o no movimiento) del cuerpo por lo que es muy interesante para trabajar la psicomotricidad.
3. **Guiñol:** el guiñol, con sus marionetas, es muy adecuado para conseguir romper con la timidez de algunos niños porque, a través del guiñol, hacemos que conozcan «el espacio escénico», y así estamos abriendo el camino hacia la representación de una obra donde los niños ya no serán marionetas sino actores.
4. **Role Playing** (también conocida como simulaciones): es una técnica con la que se simula una situación de la vida real. Significaría ponerse en el lugar de... Con ello se fomenta la participación, la expresión oral, la riqueza de vocabulario, el

acercamiento a problemas reales... Por ejemplo: el papel de los padres y las madres cuando niegan alguna cosa a su hijo (por su bien).

LA LECTURA DE TEXTOS DRAMÁTICOS

Aunque la finalidad última de los textos dramáticos es la de ser representados, algunos autores defienden la lectura de estos textos como una estrategia motivadora que puede ayudar al alumnado a acercarse a las obras y a valorar el discurso literario. Así explica Isabel Tejerina (2003) cómo funciona el proceso de lectura de este tipo de textos, cuáles son sus características y las ventajas de su aplicación didáctica:

La adecuada lectura de las obras de teatro implica que la representación suceda en la mente de los lectores. Esta circunstancia del proceso de lectura de literatura dramática cobra singular importancia si la analizamos desde la teoría de la recepción. El diálogo interactivo texto-lector, inherente a toda lectura, en el cual el lector actualiza el texto, atribuye los significados, formula las interpretaciones e interrelaciona todos sus saberes, se hace aquí muy activo y rico al tener que imaginar por uno mismo la traducción simultánea de múltiples códigos de signos verbales y no verbales.

Esta autora defiende la lectura, tanto individual como colectiva, de textos teatrales por sus múltiples ventajas. En concreto, la aplicación didáctica de este tipo de lectura en las clases de lengua y literatura conlleva, entre otros, los siguientes beneficios:

- Mayor comprensión del texto, ya que para comunicar un texto teatral de manera eficaz, los lectores deben entenderlo muy bien.
- Desarrollo expresivo de las principales destrezas orales: volumen, entonación, pronunciación, matización, etc.

- Enriquecimiento de la capacidad global de comunicación oral en público, ya que los lectores deben hacerse entender entre sus compañeros y para ello necesitan superar sus miedos e inhibiciones.
- Mejora de la concentración, ya que los diálogos requieren agilidad y ritmo en la lectura.
- Ejercicio de la imaginación para recrear situaciones, lugares, personajes, etc.

La correcta lectura de la obra teatral puede suponer un esfuerzo extra ya que la mente debe compaginar dos tipos de texto: el literario (diálogos) y el espectacular (indicaciones y acotaciones explícitas e implícitas). Aunque este género también posee una serie de características que hacen que la lectura sea más dinámica y fluida (Tejerina, 2003):

- *El estilo conversacional.*
- *La sencillez aparente de su lenguaje literario.*
- *El uso del diálogo.*
- *Las frases breves.*
- *La presencia de un conflicto* que sostiene la intriga hasta su resolución.
- *El dinamismo de las situaciones.*

También afirma Tejerina (2003) que cuando trabajemos la lectura de textos dramáticos en el aula no debemos esperar desde el principio que los estudiantes realicen una lectura expresiva. Pero sí debemos tender a ello a través de un proceso gradual en el que les ayudemos a reflexionar para descubrir los matices del lenguaje literario y la información no explícita en el texto que resulta esencial para comprenderlo a fondo.

PANORAMA HISTÓRICO DEL TEATRO INFANTIL EN ESPAÑOL

Durante el siglo XX ha tenido lugar el despegue y el pleno desarrollo de la creación literaria dramática en España, que Isabel Tejerina (2007) ha resumido en tres etapas esenciales:

1. *El nacimiento de la conciencia literaria en el teatro infantil (1910-1936).* Hasta finales del siglo XIX el público infantil no existía como segmento específico. El impulsor de la dimensión profesional del teatro para niños en España es Jacinto Benavente. En 1909 se inauguró en Madrid el Teatro de los niños, un proyecto impulsado por Benavente que animó a otros autores prestigiosos del momento a producir teatro infantil, como Valle Inclán o Eduardo Marquina. El proyecto duró apenas unos meses, pero sentó unas bases sólidas.
2. *Teatro realista con mensaje social en la difícil supervivencia durante la dictadura franquista (1939-1975).* Durante esta etapa el teatro infantil se desarrolló sobre todo en la escuela para potenciar los ideales políticos y sociales del régimen franquista. Se caracterizó por su sesgo pedagógico y moralizante. No obstante, a partir de los años sesenta surgieron algunos autores que propugnaron un cambio de orientación y una apertura hacia la calidad literaria y el tratamiento de temas prohibidos por la censura.
3. *La creación teatral para niños en la sociedad democrática (1977-2000).* Con la llegada de la democracia a España el teatro infantil se abre definitiva y libremente a nuevas inquietudes sociales como la ridiculización del autoritarismo de los adultos con los menores, el respeto a la diferencia, la defensa del medio ambiente o los derechos humanos. Aunque se mantiene el

teatro con finalidad educativa, pero al servicio de los nuevos valores sociales. Otro cambio importante es que los autores se preocupan en mayor medida de que su potencial público infantil se divierta y disfrute del espectáculo teatral, aunque la asunción de riesgos creativos es todavía limitada sobre todo en la escritura de texto. En cambio, sobre todo por la influencia del cine y la publicidad, se exploran nuevas formas expresivas que rompen moldes escénicos tradicionales.

Para completar su resumen histórico, esta misma autora ha seleccionado las que considera las 15 obras de teatro infantil más representativas del siglo XX en España (4 para la primera etapa, 2 para la segunda y 9 para la tercera).

El nacimiento de la conciencia literaria en el teatro infantil (1910-1936)

Valle Inclán: *La cabeza del dragón* (1910). Una historia que supo renovar el teatro infantil anterior, dominado por la cursilería y el sentimentalismo, incluido aquí el teatro infantil benaventino, invocando con un lenguaje “modernista” los elementos tópicos del “cuento popular maravilloso”, pero para destruirlos desde la estética del “esperpento”.

Federico García Lorca: *La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón* (1923). Se trata de un viejo cuento andaluz adaptado por el poeta al teatro de muñecos. Fue estrenada por el propio García Lorca, la personalidad más deslumbrante de la Generación del 27, que regaló a los niños el día de Reyes de 1923 una fiesta teatral dedicada a su hermana pequeña, Isabel.

Magda Donato y Salvador Bartolozzi: *Pipo y Pipa y el lobo Tragalo-todo* (1935). En la obra se unen elementos fantásticos y realistas,

personajes y elementos míticos junto a referencias cotidianas, probable influencia del pensamiento reformador krausista y de la Institución Libre de Enseñanza.

Alejandro Casona: *Pinocho y Blancaflor* (1940). Dramatiza la historia de la infantina Blancaflor, a quien la tradición palaciega ha destinado a un matrimonio de estado. En la fiesta de esponsales, es raptada por unos piratas, ante lo cual el rey promete la mano de la princesa y la mitad de su reino a quien logre rescatarla. El muñeco Pinocho, armado caballero, vencerá todos los peligros y liberará a la princesa de las garras de sus secuestradores y de la maldad de sus interesados pretendientes.

Teatro realista con mensaje social en la difícil supervivencia durante la dictadura franquista (1939-1975)

Alfonso Sastre, *El circulito de tiza* (1962). Alfonso Sastre se propone y cuida la calidad artística tanto en los valores estilísticos de su lenguaje dramático como en los efectos plásticos, ofrece un vocabulario enriquecedor en su propósito de “promover un habla más elevada que la suya cotidiana habitual”, pero, aunque se declara “al margen de toda tentación moralizante, edificante, didáctica o informativa”, su teatro para niños contiene claros mensajes y lecciones morales, si bien sus valores de emancipación de los oprimidos y de justicia social son evidentemente muy diferentes a los conservadores de la generación inmediatamente anterior.

Pilar Enciso y Lauro Olmo, *Asamblea general* (1969). Su principal fuente es la fábula *Los animales apestados* de La Fontaine y su argumento plantea, en el símil entre las actitudes de los animales y los humanos, la confesión pública de los pecados de cada uno para librarse de una epidemia de peste que asola el país y que se

interpreta como un castigo divino. Constituye una buena crítica de la injusticia que supone la administración de la justicia cuando protege al poderoso aun siendo culpable y busca como víctima propiciatoria al ser más indefenso. Predomina el tono de farsa y su lenguaje es rico en juegos de palabras, frases hechas y cierto desgarró popular con una finalidad humorística y crítica.

La creación teatral para niños en la sociedad democrática (1977-2000)

Jesús Campos, *Blancanieves y los siete enanitos gigantes* (1978). Inspirada en la versión del cuento clásico para dibujos animados que realiza en 1937 Walt Disney, *Blancanieves y los siete enanitos*, la trama inicial transforma personajes y situaciones para intercalar variadas referencias de crítica social y política.

Luis Matilla, *Teatro para armar y desarmar* (1985). Comprende dos piezas: *El baile de las ballenas* y *El bosque fantástico*. Ambas obras tienen un contenido ecologista. *El baile de las ballenas* constituye un alegato a favor de la conservación de esta especie. Se ofrece la posibilidad de representarla con actores o con marionetas, para lo que se ofrecen indicaciones escenográficas y técnicas sencillas. *El bosque fantástico* denuncia la tala indiscriminada de árboles. En la representación intervienen actores, títeres y sombras chinescas y utiliza también técnicas próximas al cuentacuentos para hacer avanzar la historia.

Fernando Lalana, *Edelmiro II y el dragón Gutiérrez* (1990). Pertenece al numeroso grupo de obras que utilizan motivos de los cuentos tradicionales para transformarlos y divertir con nuevos significados. En este caso, el héroe, tras un largo período en paro, consigue la misión de acabar con el temible dragón en el país de Fofa. En la línea

de la desmitificación burlona de los grandes personajes del miedo en la literatura infantil actual, lo que se encuentra es un dragón completamente inofensivo y bonachón, un personaje domesticado en zapatillas y bata de andar por casa y que bebe limonada.

José Luis Alonso de Santos, *Besos para la Bella Durmiente* (1994). En esta obra con aire de comedia musical, el autor utiliza exclusivamente el diálogo en verso. En el actual lenguaje de la intertextualidad, el "hipotexto" es el cuento clásico maravilloso que recoge por primera vez Charles Perrault y, sobre esa fuente, el "hipertexto", una nueva historia que combina la reivindicación de la ternura y de la poesía del brazo del humor y la sátira.

Carles Cano, *¡Te pillé, Caperucita!* (1995). Esta obra supuso una renovación importante en la línea de Gianni Rodari y su llamada a transformar las historias conocidas para crear otras nuevas, más atractivas para los niños de hoy. Mezcla abigarrada de personajes clásicos: Caperucita Roja, el Lobo, la Ratita Presumida, el Gato con Botas, Blancanieves, Cenicienta... que en esta obra se combinan con mitos modernos de la literatura, el cine o la música: Frankenstein, Drácula, Rambo, Michael Jackson...

Antonio Rodríguez Almodóvar, *La niña que riega las albahacas* (1996). Espléndida recuperación de un cuento popular andaluz verdaderamente "atípico y prodigioso", como señala su adaptador para la escena, bien conocido por su labor en el estudio y recopilación de los genuinos relatos tradicionales. Muy diferente al recreado por Federico García Lorca.

Alberto Miralles, *En busca de la isla del tesoro* (1996). Los personajes míticos creados por Robert Louis Stevenson, el taimado pirata John Silver y el ingenuo y valiente muchacho Jim Hawkins, así como la referencia a la novela de aventuras más universal (*La*

isla del tesoro, 1883), son el pretexto y el marco de esta pieza, que sostiene su trama en el recurso pirandelliano del teatro dentro del teatro.

José González Torices, *Cuatro estaciones. Teatro para niños* (1998). El título de esta obra responde a la ordenación de sus distintas piezas en torno a las cuatro estaciones del año. Forman un amplio conjunto de 35 piezas cortas escritas en un cuidado lenguaje poético. Se completa el libro con un anexo titulado “El desván” en el que, además de un Vocabulario teatral, se ofrecen nociones sencillas y útiles sobre técnicas y recursos, referentes a títeres y marionetas, máscaras, maquillaje, vestuario, iluminación, música y elementos escenográficos.

Carlos Álvarez-Nóvoa, *Cigarras y hormigas* (2000). Dice el autor de esta recreación de la vieja fábula de la cigarra y la hormiga que con ella ha querido quitarse la espina clavada en la infancia, cuando, contra la intención de sus ingenuos educadores, sentía una irreprimible antipatía por las hormigas y una irresistible simpatía hacia las cigarras.

El teatro infantil en el siglo XXI

En su análisis de la producción literaria actual de teatro infantil, Muñoz Cáliz (2006: 15-19) distingue tres tipos de obras: las orientadas a lectura, las destinadas a su montaje en la escuela y aquellas –las más numerosas– dirigidas a ser representadas para los niños por compañías de personas adultas. Estas últimas poseen un lenguaje más elaborado y una estructura menos simple, y también se prestan a ser leídas e incluso a ser representada por menores.

1. *Obras orientadas a la lectura.* Entre las colecciones de este tipo de textos destaca “Montaña Encantada” (Editorial

Everest), dirigida a primeros lectores. Las ilustraciones desempeñan un papel esencial como complemento del texto.

2. *Obras destinadas a su montaje en la escuela.* Entre ellas, las colecciones “Teatro infantil” y “¡A escena!” (Editorial Parramón), así como “Teatro Breve” y “Escena y Fiesta” (Editorial CCS). Son flexibles en el número de participantes, con personajes corales, y soluciones escenográficas poco complicadas. Algunos de estos libros cuentan con ilustraciones, fotografías, anotaciones al margen o introducciones del autor para facilitar al máximo su montaje y puesta en escena.
3. *Obras dirigidas a ser representadas para los niños por los adultos.* Entre las colecciones más importantes se encuentra “Colección de Teatro” de ASSITEJ-España (la principal asociación cultural española dedicada a la promoción del teatro infantil y juvenil), “Galería del Unicornio” (Editorial CCS) y “Sopa de libros” (Anaya). Además, existen dos colecciones especializadas en teatro de títeres: “Titirilibros” (Editorial Arbolé) y “Títeres de sueño” (Centro de Documentación de Títeres de Bilbao).

TEATRO Y CREATIVIDAD INFANTIL

En cuanto a la presencia del teatro en las prácticas escolares, todavía queda mucho camino por recorrer. Según señala Tejerina (2007), por una parte, muchos de los espectáculos teatrales que se realizan en centros educativos se basan en adaptaciones poco literarias de textos narrativos o en creaciones de miembros de los grupos de teatro que no son autores dramáticos. El histórico e indeseable “divorcio” entre las compañías (incluso profesionales) de teatro infantil y los autores

más prestigiosos de literatura dramática para la infancia se mantiene –aunque cada vez en menor medida– en el siglo XXI (Tejerina, 2007):

En definitiva, no ha existido demasiada preocupación por el texto dramático, se centran más bien en la trama de la historia, olvidando con frecuencia que la interacción con ese público difícil de complacer y de seducir no está reñido con la calidad expresiva y la belleza poética del lenguaje. Sólo lo mejor de las últimas generaciones empieza a franquear ese abismo con la búsqueda de nuevos caminos de conocimiento y colaboración con los autores, señalando su presencia y participación como tales en el proceso de creación del espectáculo.

Todos los aspectos esenciales de la creatividad pueden desarrollarse a través del teatro infantil, ya que la libertad creativa forma parte de su propia naturaleza, tal como explican Núñez y Navarro (2007: 237):

El drama constituye un espacio desde el que fomentar la creatividad, pues, en esencia, desarrolla todas y cada una de las claves de ésta, a saber: la representación, la originalidad, la productividad, el pensamiento creativo o la resolución de conflictos, el aprendizaje creativo, y la vinculación afectiva con el medio. La propia naturaleza de la dramatización presenta características que potencian la creatividad, ya que «la esencia natural del medio dramático es un acto de liberación de la imaginación» (O'Neill, 1995, 159). Al mismo tiempo, el drama ofrece la construcción de ambientes y de roles imaginados por el grupo, que acaban convirtiéndose en una experiencia real para los alumnos, que probarán las consecuencias de diferentes comportamientos y acciones.

Además, Jiménez Fernández (2015: 136-138) afirma que otra de las posibilidades para potenciar la creatividad en la escuela es la realización de adaptaciones dramáticas de textos narrativos, como

puede ser el caso de un cuento tradicional bien conocido por el alumnado. Esta adaptación podría ser realizada por los propios alumnos con la ayuda del docente. Para ello, Jiménez Fernández selecciona algunas de las pautas o recomendaciones propuestas por Ceballos (2013):

1. La acción de los personajes debe estar motivada claramente por un conflicto que quede resuelto al final de la historia.
2. Utilizar la elipsis de hechos o diálogos no relevantes para que la historia quede concentrada en sus episodios principales.
3. El narrador no debe tener demasiado protagonismo. Lo importante es la acción y no tanto la palabra.
4. Si algunas expresiones textuales pueden ser sustituidas por gestos o movimientos, no dudar en eliminarlas de la obra.

LA PRÁCTICA TEATRAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

¿Por qué es importante la práctica teatral en la Educación Primaria? Núñez y Navarro (2007: 227) se refieren al teatro como un fenómeno que puede influir positivamente en la persona como individuo y en la sociedad como grupo:

Los dos aspectos (el personal y el social) se solapan dentro del teatro y para ambos puede resultar un valioso elemento de dinamización y progreso humano. Las potencialidades que, en este sentido, presenta el teatro han conducido a que en los últimos años esté más presente en los programas y planes de formación del currículum escolar con fines educativos, adoptando la forma de dramatización en edades infantiles. Cada vez es además mayor la importancia que adquiere como metodología la formación personal y social en relación con

las técnicas dramáticas. Desde la educación, la dramatización se presenta como un instrumento a desarrollar con el fin de rentabilizar sus capacidades respecto a una mejor formación de las personas, tanto en la perspectiva individual como social.

Por otra parte, Pérez Gutiérrez (2004: 76) abunda en las ventajas de la práctica teatral en el contexto escolar, especialmente en la clase de lengua:

Por tanto, realizando actividades dramáticas los alumnos no solo desarrollan y adquieren una competencia comunicativa sino que también adquieren actitudes básicas hacia el mundo que les rodea, las personas, los acontecimientos que suceden en él y hacia el mismo aprendizaje. Pensamos que la justificación de la presencia de la dramatización y el teatro en la clase de lengua reside en que son actividades de aprendizaje que refuerzan la palabra en su contexto. Las actividades dramáticas, al presentar la palabra en su contexto, no solo aventajan a la lectura sino que además estimulan la creación de lenguaje y la asimilación de modelos lingüísticos.

Decálogo para el montaje de una obra de teatro infantil

Para Cañas Torregrosa (2000) el montaje de una obra de teatro infantil debe seguir estos diez principios y etapas:

- A. **El teatro de los niños y adolescentes es un juego.** A diferencia del teatro de adultos, está basado en el juego dramático. El objetivo esencial es que los participantes infantiles y juveniles disfruten con el teatro siguiendo unas reglas muy sencillas y también dando rienda suelta a su espontaneidad creativa.
- B. **Hay que poner las bases que lo sustente: el taller de expresión dramática.** Antes de comenzar a preparar el texto teatral, es necesario realizar dinámicas de grupo para fomentar la socialización, el buen ambiente y la desinhibición. Entre otras, se pueden llevar a cabo estas actividades y desarrollar las correspondientes destrezas: relajación y respiración, ritmo, psicomotricidad, expresión corporal, danzas libres y regladas, vocalización, improvisación y juegos cooperativos,
- C. **Si lo desean, todos pueden actuar.** Todos los miembros del grupo deberían tener la oportunidad de actuar si lo desean. La persona responsable del montaje puede seleccionar el reparto de diversas maneras: elegir a quienes posean más cualidades para el teatro en general; seleccionar a quienes necesiten ser integrados en el grupo; que elijan todos los componentes mediante votaciones secretas; realizar pruebas para cada personaje y elegir a quienes lo hagan mejor.
- D. **En un montaje teatral hay tareas para todo el mundo.** No todos los miembros del grupo de teatro tienen que actuar. Desde el principio han de saber que existen otras muchas tareas importantísimas: dirección, ayudante de dirección, regidor (controla todo durante la representación), diseñadores y grupos de trabajo (escenografía, iluminación, sonido, vestuario, utilería y maquillaje), publicistas, etc.
- E. **Hay que conocer la obra a partir de un buen trabajo de mesa.** Se entiende por *trabajo de mesa* el análisis a fondo del texto dramático que se va a representar. Es esencial que todos capten el mensaje profundo de la obra, entiendan todo el vocabulario y se familiaricen con el contexto socio-histórico en el que se desarrolla la acción.

- F. **Resulta necesario planificar un plan de puesta en escena.** Debe constar de estas cuatro fases: *memorización* (una serie de escenas por sesión); *movimiento* (saber dónde estarán y cómo se moverán los personajes por el escenario); *improvisación* (jugar a efectuar variaciones de escenas, personajes o movimientos); y *ensayos* (repetir todo lo preparado y acordado desde el principio).
- G. **Las opiniones de los grupos enriquecen la obra.** Además del ensayo de los actores, el resto de grupos de trabajo exponen a todos sus ideas y propuestas. Se abre un debate general y se llega a acuerdos que deberán ser respetados hasta el final.
- H. **Los ensayos generales nos llevan a la representación.** Cuanto más se ensaye, mejor saldrá la representación. Se aconseja realizar al menos tres ensayos generales: el primero, con iluminación y sonido; el segundo, también con escenografía y utilería; y el tercero, con todo lo demás y también el vestuario.
- I. **La representación: un acto de comunicación y disfrute.** El día del estreno es muy importante y debe suponer una experiencia placentera para todos. Por ello, resulta conveniente llegar con tiempo suficiente para tenerlo todo bien preparado y realizar una sesión de relajación media hora antes de la actuación. Cuanto más relajado esté el equipo, más disfrutará el público de la representación.
- J. **Con el estreno no se acaban los trabajos.** El estreno de un montaje teatral puede ser el comienzo de una serie de representaciones en distintos lugares y con públicos diversos. En ese caso, conviene reflexionar sobre lo que ha funcionado

mejor y peor, para incorporar nuevos elementos o solventar los errores cometidos. Cada nueva representación debe ser una oportunidad de mejorar y disfrutar más del teatro.

¿Qué aporta el teatro al alumnado de Primaria?

Como se ha visto a lo largo de este tema, son muy numerosos los beneficios de la práctica teatral para el alumnado de Primaria. A modo de recapitulación, podemos concluir con este listado de ventajas elaborado por Llamas Rodríguez (2013: 35):

- 1) *Desarrolla la autoestima.*
- 2) *Hace que los niños y adolescentes lleguen a conocerse un poco más, comprendiendo y controlando sus emociones.*
- 3) *Estimula la creatividad y la imaginación.*
- 4) *Facilita la sociabilidad.*
- 5) *Favorece el autocontrol.*
- 6) *Promueve la expresión corporal.*
- 7) *Ayuda a que los alumnos reflexionen sobre muy diversas cuestiones.*
- 8) *Apoya el desarrollo de ciertas áreas de conocimiento, como por ejemplo las asignaturas relacionadas con las distintas lenguas y, dentro de éstas, la lectura, la dicción y la entonación.*
- 9) *Inculca valores positivos.*
- 10) *Hace que los alumnos se concentren más.*
- 11) *Impulsa la cooperación e integración en un mismo proyecto (obra teatral) de todos los participantes (actores).*
- 12) *Ayuda a los niños a perder el miedo a hablar en público.*
- 13) *Refuerza la memoria.*

- 14) Desarrolla la empatía.
- 15) Proporciona diversión y bienestar.
- 16) Hace que los alumnos integren distintos conocimientos, como la Historia, el Arte y el lenguaje.
- 17) En los más pequeños ayuda a potenciar la psicomotricidad.
- 18) Potencia una nueva forma de expresarse.
- 19) Permite escuchar las opiniones de los demás y expresar las propias de los alumnos.
- 20) Hace que se comprenda la importancia de la música, el decorado y el vestuario.
- 21) Desarrolla el sentimiento de pertenencia al grupo.
- 22) Se valoran las distintas lecturas teatrales como fuente de placer e información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cañas Torregrosa, J. (2000). *¿Quieres que juguemos al teatro? Una propuesta para hacer teatro en Primaria*. León: Everest.
- Ceballos, I. (2013). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Madrid: UNIR.
- Cervera, J. (1993). "Hacia la presencia efectiva del teatro en la educación", *Lenguaje y textos*, 3, págs. 103-112.
- (2002). *Historia crítica del teatro infantil español*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Jiménez Fernández, C. M. (2015). *Didáctica de la literatura en Educación Primaria*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- Llamas Rodríguez, J. C. (2013). "¿Por qué es aconsejable que los alumnos representen obras teatrales en la Educación Primaria?", *Artseduca*, 4, págs. 32-36.
- Motos Teruel, T.; Tejedo Torrent, F. (1996). *Prácticas de dramatización*. Barcelona: J. García Verdugo.
- Muñoz Cáliz, B. (2006). *Panorama de los textos teatrales para niños y jóvenes*. Madrid: ASSITEJ-España.
- Núñez Cubero, L.; Navarro Solano, M. R. (2007). "Dramatización y Educación: aspectos teóricos", *Teoría de la Educación*, 19, págs. 225-252.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Words: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: NH. Heinemann.
- Pérez Gutiérrez, M. (2004). "La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas", *Glosas didácticas*, 12, págs. 70-80.
- Tejerina Lobo, I. (2003). "Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33, págs. 104-117.
- (2007). "Panorama histórico del teatro infantil en castellano", en Roig Rechou, B.A.; Lucas Domínguez, P. y Soto López, I. (Coords.), *Teatro Infantil. Do texto á representación*. Vigo: Xerais, págs. 57-84.

tema 8 LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Concepto de biblioteca escolar

Orígenes de la biblioteca escolar

Funciones y objetivos de la biblioteca escolar

Servicios de la biblioteca escolar

Biblioteca escolar y biblioteca de aula

Clasificación de materiales en la biblioteca escolar

Características principales de la CDU y su adaptación a la biblioteca escolar

La persona responsable de la biblioteca escolar

Evaluación de la biblioteca escolar

La biblioteca escolar y la competencia en comunicación lingüística

La web de la biblioteca escolar

Referencias bibliográficas

Bibliotecas escolares. Dos términos inseparables y un mismo contenido. Porque no puede haber educación que no se base en los principios básicos de lo que la biblioteca significa, siempre mucho más que un equipamiento o un servicio. Biblioteca es, en el fondo, la manifestación de una cultura precisa, de una manera privilegiada de entender el proceso de enseñar y de aprender. Biblioteca es el eterno disfrutar del laberinto del conocimiento, la continuada actitud de la búsqueda y del descubrimiento.

Antonio Basanta. Prólogo a *La biblioteca escolar a fondo: del armario al ciberespacio*, Trea, Gijón, 2015, pág. 9.

CONCEPTO DE BIBLIOTECA ESCOLAR⁴

En el *Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar* (2000) se afirma que “la biblioteca escolar ofrece servicios de aprendizaje, libros y otros recursos, a todos los miembros de la comunidad escolar para que desarrollen el pensamiento crítico y utilicen de

manera eficaz la información en cualquier soporte y formato”. En esta breve definición aparecen los elementos que constituyen la esencia del concepto de biblioteca escolar, como podemos ver en el siguiente gráfico esquemático:



⁴ Los contenidos y los gráficos de este capítulo –con la excepción del apartado sobre la clasificación de materiales en la biblioteca escolar– han sido extractados y adaptados del libro de Cremades y Jiménez Fernández *La biblioteca escolar a fondo: del armario al ciberespacio* (Trea, 2015).

Por otra parte, la definición que aporta Castán Lanaspa (2007: 230-231) se basa en el carácter pedagógico de este tipo de bibliotecas que las hace diferentes del resto:

Tenemos que concebir la biblioteca más como un proyecto pedagógico y social que como un mero equipamiento al servicio de la comunidad educativa; es decir, hay que concebirla como una aportación activa al proyecto educativo y curricular del centro. La biblioteca tiene que abrir sus puertas y prestar servicios, salir a buscar a sus usuarios (alumnos y profesores especialmente) y ofrecerles ayudas eficaces.

Un nuevo elemento aporta en su definición el Ministerio de Educación de Chile, en su documento *La Biblioteca Escolar: hacia un Centro de Recursos para el Aprendizaje/CRA* (2005: 11): “Es el lugar de la escuela donde se reúne, en un espacio dinámico y de encuentro, una diversidad de recursos de aprendizaje, que contienen información actualizada y apoya, a través de múltiples servicios, el proceso de enseñanza-aprendizaje”. No se concibe la biblioteca escolar como un ámbito de trabajo y aprendizaje individual, sino de encuentro con otras personas que también nos aportan beneficios educativos y enriquecen nuestro aprendizaje.

Esta dimensión del encuentro –concretado en la apertura a la comunidad educativa– también queda reflejada en la definición contenida en el *Marco de referencia para las bibliotecas escolares* (Ministerio de Educación, 2011: 12):

Las bibliotecas escolares que se precisan en la actualidad son centros de recursos de lectura, información y aprendizaje: entornos educativos específicos integrados en la vida de la institución escolar. Apoyan al profesorado en el ejercicio de sus prácticas de enseñanza y facilitan al alumnado el aprendizaje de los contenidos curriculares, así como la adquisición de competencias y hábitos de lectura, en una dinámica abierta a la comunidad educativa.

El concepto de biblioteca escolar no es algo cerrado y estable, sino que se va enriqueciendo progresivamente, más que con las aportaciones teóricas con los cambios sociales, tecnológicos y educativos que dan lugar a nuevos recursos y también a nuevas necesidades individuales y comunitarias. A este respecto, García Guerrero y Luque Jaime (2011: 11) explican que la puesta en marcha de una biblioteca escolar implica tres tareas esenciales:

- a) *Analizar la situación de partida de la biblioteca escolar: espacio, mobiliario, equipamiento, colección libraria y no libraria, recursos humanos disponibles, servicios, uso pedagógico que hace el alumnado y el profesorado de la biblioteca escolar...*
- b) *Conocer el marco normativo que da cobertura y sustentación legal a la biblioteca escolar.*
- c) *Reconceptualizar la biblioteca escolar como centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje. El equipo directivo y el claustro de profesores deberían dedicar un tiempo a conocer y a reflexionar sobre el modelo de biblioteca escolar que se quiere implantar en el centro educativo, así como a valorar la importancia que la biblioteca tiene como recurso de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto para el alumnado como para el profesorado.*

ORÍGENES DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Las bibliotecas escolares nacieron en Estados Unidos. Aunque resulta imposible fechar el nacimiento real de la biblioteca escolar como institución, el primer documento donde se habla de tasas monetarias destinadas a una biblioteca centralizada e independiente dentro de la escuela es la *Declaración de Independencia de los Estados Unidos* firmada el 4 de julio de 1776 (Cabrerizo, 1995: 39).

Pero no fue hasta cincuenta y nueve años después cuando se promulga la primera ley para que las bibliotecas escolares puedan ser una realidad en las escuelas públicas estadounidenses. Ocurrió en el estado de Nueva York. El gobernador De Witt Clinton promueve en 1835 la publicación de una norma que autorizaba a los distritos escolares el empleo de ciertas cantidades de sus presupuestos para crear y mantener sus bibliotecas escolares. Cuatro años más tarde, en 1839, se promulga una nueva ley que refuerza la anterior y que permite destinar 55.000 dólares al año para las bibliotecas escolares de distrito. Los efectos no tardan en hacerse patentes: por ejemplo, en el curso escolar 1841-42 se registraron 200.000 nuevos libros en las bibliotecas escolares neoyorquinas (Cabrerizo, 1995: 39-40).

La primera biblioteca escolar que contó con un responsable graduado a tiempo completo fue la del Erasmus Hall High School en 1900, una escuela pública de la ciudad de Nueva York. Aunque las tareas de los primeros bibliotecarios eran sobre todo de tipo administrativo, las asociaciones de profesorado de varios estados comenzaron a crear secciones específicas de bibliotecarios escolares.

Además de la legislación y las directrices específicas, diversos expertos y movimientos pedagógicos dieron mucho más sentido a la existencia de la biblioteca escolar y potenciaron su uso. Entre ellos podemos destacar a John Dewey (1859-1952), con su filosofía del pragmatismo –si el alumnado debe aprender haciendo, necesita materiales adecuados para ello–, o su discípulo William H. Kilpatrick (1871-1965), con su método de proyectos, un paso más en la educación progresiva propugnada por John Dewey.

El primer servicio de biblioteca escolar documentado en el Reino Unido tiene lugar en la pequeña localidad de Boothe, en el condado de Lancashire, donde las autoridades emplearon en 1870

a un muchacho para que transportara regularmente los libros en la escuela con una carretilla (Parker, 1990: 15). Pero las primeras bibliotecas escolares del Reino Unido surgen en las escuelas privadas en las primeras décadas del siglo XX, y son las asociaciones profesionales quienes sientan las bases para su generalización con sus directrices, sus disposiciones y su insistencia ante la administración educativa, igual que ocurriera en Estados Unidos. Las más importantes fueron la *School Library Association* y la *School Libraries Section* de la *Library Association*, que fueron creadas en 1937 (Camacho, 2004: 27).

Igual que en Estados Unidos e Inglaterra, podemos afirmar que el germen de las bibliotecas escolares en Francia data del siglo XIX, cuando en 1862 se crean las primeras *bibliothèques populaires des écoles publiques*, que prestaban libros no solo al alumnado sino también a sus familias. No obstante, como afirman Tilbian y Estève (2006), las bibliotecas escolares modernas no surgen hasta el siglo XX:

La historia de las bibliotecas escolares francesas modernas comenzó en 1952, cuando el Ministro de Educación resalta el papel importante que el uso de los documentos podía tener en el proceso de aprendizaje. Así pues recomendó el desarrollo de servicios de documentación en las escuelas primarias y en los centros de segundo grado.

En España debemos hablar antes de bibliotecas en las escuelas que de bibliotecas escolares. Las precursoras de las bibliotecas escolares son las bibliotecas populares, cuya creación se ordenó en el Real Decreto de 23 de septiembre de 1847 y se encargó a las Academias de Profesores con el fin de mejorar la instrucción primaria de los ciudadanos (García Ejarque, 1990). A pesar del entusiasmo inicial y de sus evidentes beneficios culturales, estas

bibliotecas populares fueron desapareciendo poco a poco con el paso de los años debido sobre todo a la falta de medios y de previsión organizadora (Bernal, 1991: 6).

Aunque las bibliotecas populares se fueron cerrando poco a poco, su espíritu permaneció en sus usuarios y también en los responsables municipales. En 1912, Rafael Altamira, Director General de Primera Enseñanza, creó las *bibliotecas circulantes*, una colección de 907 volúmenes con secciones en cada una de las provincias españolas. Dos tercios de esos libros estaban destinados a los maestros y un tercio a los escolares. De nuevo, esta iniciativa no pudo desarrollarse tal como estaba proyectada debido a la falta de recursos (Camacho, 2004: 29).

Casi una década después, en 1921, se publica una Real Orden, de 4 de febrero, que establece bibliotecas permanentes solo en unas pocas escuelas de niños y otras tantas de niñas. Este será el germen de las bibliotecas escolares en España, que no llegaron a consolidarse hasta muchas décadas después.

FUNCIONES Y OBJETIVOS DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

La aportación de la *International Association of School Librarianship* en su declaración institucional sobre bibliotecas escolares (*IASL Policy Statement on School Libraries*, 1993) constituye una buena síntesis de los objetivos de la biblioteca escolar, que pueden agruparse en las cuatro funciones siguientes:

- **Informativa.** Para proveer información fiable, acceso rápido, recuperación y transmisión de información. Además, la biblioteca escolar debe formar parte de las redes de información regional y nacional.

- **Educativa.** Para proveer educación de por vida a través de una atmósfera de aprendizaje; a través de la orientación en la localización, selección y el uso de materiales; y también, para la promoción de libertad intelectual.
- **Cultural.** Para mejorar la calidad de vida a través de la experiencia estética, el fomento de las artes, el estímulo de creatividad, y el desarrollo de las relaciones humanas positivas.
- **Recreativa.** Para fomentar una vida equilibrada y enriquecida, y también el uso significativo de tiempo libre a través de la provisión de información recreativa, materiales y programas de valor recreativo. Sobre todo, para guiar los estudiantes en su uso del tiempo libre.

En el *Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar* (2000) se contemplan los siguientes objetivos de la biblioteca escolar:

- *Apoyar y facilitar la consecución de los objetivos educativos del proyecto de centro y del currículum.*
- *Crear y fomentar en la infancia el hábito y el gusto por la lectura y el aprendizaje, y por el uso de las bibliotecas a lo largo de toda su vida.*
- *Ofrecer oportunidades para experimentar la creación y utilización de la información con el objetivo de adquirir conocimientos, comprender, desarrollar la imaginación y entretenerse.*
- *Apoyar al alumnado en el aprendizaje y la práctica de habilidades para evaluar y utilizar la información en cualquier soporte, formato o medio, teniendo en cuenta la sensibilidad por las formas de comunicación presentes en su comunidad.*

- *Proporcionar acceso a los recursos y oportunidades locales, regionales, nacionales y mundiales que permitan a los estudiantes entrar en contacto con ideas, experiencias y opiniones diversas.*
- *Organizar actividades que fomenten la toma de conciencia y la sensibilización cultural y social.*
- *Trabajar con el alumnado, el profesorado, la administración y las familias para alcanzar los objetivos del proyecto educativo del centro.*
- *Proclamar la idea de que la libertad intelectual y el acceso a la información son imprescindibles para una ciudadanía y una participación en la democracia efectiva y responsable.*
- *Promover tanto la lectura como los recursos y servicios de la biblioteca escolar dentro y fuera de la comunidad escolar.*

SERVICIOS DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Según Fuentes Romero (2006: 130) la clave para que la biblioteca escolar ofrezca unos servicios adecuados está en tratar de satisfacer las necesidades de sus usuarios, y para ello primero se deben conocer bien esas necesidades. Este autor también diferencia los servicios de las actividades en la biblioteca escolar. Los primeros se refieren a actuaciones generales y las segundas son más circunstanciales y concretas, pero ambas son igualmente necesarias.

El concepto de servicio debe, por tanto, ir unido al de necesidad. Es decir, la biblioteca escolar ofrecerá los servicios que necesiten sus usuarios. Y como se afirma en el capítulo 4, "Programas y actividades" del documento de la IFLA *La biblioteca escolar: presente*

y futuro (2002: 15), las necesidades de los individuos y los grupos no son siempre las mismas, sino que van cambiando.

Por su parte, Rodríguez Junco (2010: 34), al exponer los que considera servicios obligatorios de una biblioteca escolar del futuro, no olvida la dimensión no presencial:

1. Los servicios bibliotecarios tradicionales ligados al texto impreso, al libro, tendrán que seguir ocupando un lugar importante en la actividad bibliotecaria.
2. La biblioteca tendrá una dimensión no presencial que habrá de cuidar muy especialmente y que nos abre a un mundo de posibilidades, pero también a un buen número de incertidumbres, porque la figura del usuario se diluye. Cualquiera puede ser usuario de los servicios en línea de una biblioteca. Las herramientas de la web 2.0 nos permiten una personalización importante de los servicios que prestamos y, sobre todo, nos brindan la oportunidad de incorporar a nuestros usuarios a la toma de decisiones y la planificación de los servicios. Los usuarios esperan que se les tenga en cuenta a la hora de planificar y decidir los servicios, y ahora la tecnología nos lo pone bien fácil.
3. Habrá que convertirse en puntos democratizadores del acceso a Internet y a las TIC para combatir el efecto de la "brecha digital" y de la exclusión social. Por tanto la biblioteca deberá prestar especial atención a las personas con mayor riesgo de exclusión social o discriminación.
4. Centro de servicios multidisciplinares aliado en todo momento del sistema educativo.

Según este mismo autor, la biblioteca escolar se ha de adaptar a las peculiaridades del siglo XXI proporcionando servicios tradicionales

además de otros no presenciales y dirigidos tanto a usuarios reales como potenciales. Además, gracias a las herramientas de la web 2.0, se implica a los posibles lectores en la vida de la biblioteca.

BIBLIOTECA ESCOLAR Y BIBLIOTECA DE AULA

Una de las características esenciales de la biblioteca escolar es la extensión de sus servicios a todo el centro educativo, sin embargo, no pocas escuelas han estimado conveniente crear y, lo que es más importante, resolver sus necesidades documentales a través de las llamadas *bibliotecas de aula*.

Los expertos en bibliotecas escolares consideran que la biblioteca de aula es muy diferente en cuanto a funciones y recursos se refiere de la biblioteca de centro o central, que debe dar servicio a toda la comunidad, mientras que la biblioteca de aula solo oferta materiales a un grupo determinado y concreto. En este sentido, Coronas Cabrero (2006) insiste en que la biblioteca de centro debe alimentar de recursos y materiales a todas las bibliotecas de aula, así como coordinar los servicios ofrecidos por dichas bibliotecas, de manera que no se conviertan en islas comunicadas dentro del centro. Mientras que González Álvarez (2000: 76) afirma que:

[...] las bibliotecas de centro tienen una organización y un funcionamiento reglado en cuanto a adquisiciones, catalogación, clasificación, ficheros, sistema de préstamos, etc. Las bibliotecas de aula son más flexibles y se acercan más a las posibilidades de los alumnos y a la actuación del profesorado.

En este sentido, el documento del Ministerio de Educación español titulado *Un nuevo concepto de biblioteca escolar* (1996: 6) habla de colaboración y cooperación:

La existencia de las bibliotecas de aula en los centros no debe sustituir nunca la existencia de la biblioteca de centros, ambas tienen autonomía por sí mismas y tanto sus recursos, como sus servicios deben plantearse desde los principios de la colaboración y cooperación. Debemos tener en cuenta que la biblioteca de centro está organizada para atender las posibles demandas de las bibliotecas de aula.

CLASIFICACIÓN DE MATERIALES EN LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Una de las características esenciales de toda biblioteca es que sus materiales deben estar clasificados adecuadamente para facilitar su búsqueda y uso por parte del personal bibliotecario y de los propios usuarios. Pero, ¿qué entendemos por clasificar? Es la representación del contenido de un material determinado mediante un código de signos, generalmente formado por cifras y letras. La clasificación bibliográfica se distingue por la división del conocimiento humano en diversas categorías. Esta división es la base para la colocación de los libros o materiales diversos en estanterías de manera ordenada, y también para la identificación de cada documento en el catálogo, herramienta básica de búsqueda y recuperación de todo lo existente en la biblioteca.

El sistema de clasificación bibliográfica más extendido en la actualidad es la CDU (Clasificación Decimal Universal). Para explicar sus características y su adaptación a la biblioteca escolar vamos a seguir el documento *online* del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado titulado “Bibliotecas escolares”: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd_2013/m1_6/clasificacin.html

Características principales de la CDU y su adaptación a la biblioteca escolar

- Es un sistema universal, que comprende todos los ámbitos del conocimiento.
- Es un sistema jerárquico tanto en su notación como en su estructura, que va de lo general a lo particular.
- Es un sistema de base decimal, donde los conocimientos se dividen en diez grupos que, a su vez, se dividen en otros diez, etcétera.
- Usa notaciones de tipo numérico por lo que es comprensible en todo el mundo.

Las diez clases principales en que la **CDU** divide el conocimiento humano son:

— 0 —	GENERALIDADES	—
— 1 —	FILOSOFÍA	—
— 2 —	RELIGIÓN	—
— 3 —	CIENCIAS SOCIALES	—
— 4 —	PENDIENTE DE DESARROLLAR	—
— 5 —	CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES	—
— 6 —	CIENCIAS APLICADAS	—
— 7 —	ARTE. MÚSICA. DEPORTES	—
— 8 —	LINGÜÍSTICA. LITERATURA	—
— 9 —	GEOGRAFÍA. HISTORIA	—

Para las necesidades de una biblioteca escolar puede utilizarse una **versión simplificada** de la CDU, que resulte más accesible tanto al alumnado como al profesorado encargado de estas bibliotecas. La simplificación propuesta consiste en limitar el uso del sistema hasta los dos primeros dígitos (o tres en algunos casos). De esta manera, las necesidades de una biblioteca escolar quedarán cubiertas y será respetado el principio de aplicación del sistema clasificatorio.

Cada biblioteca debe seleccionar las subclases que necesite en función de sus fondos, siendo recomendable utilizar una subclase solamente cuando permita agrupar un número significativo de documentos. La utilización de una tabla simplificada debe complementarse con otras ayudas pedagógicas para que el alumnado aprenda a **leer** los números de la clasificación y pueda moverse de forma autónoma por la biblioteca. Solo así se cumplirá el objetivo de facilitar a los lectores el libre acceso a los documentos. Veamos a continuación tres métodos sencillos y eficaces para ayudar a entender el concepto de clasificación y la CDU: palabras clave, colores y pictogramas.

a. Palabras clave

Consiste en asociar cada código o número de la **CDU** a una palabra clave adaptada al nivel de comprensión del alumnado. Estas palabras acompañan al número en los rótulos de las estanterías y cualquier otro rótulo de información sobre la clasificación que haya en la biblioteca. Además de adaptarlos a su nivel de comprensión, puede confeccionarse con ellos un índice que remita a los códigos numéricos, para que alumnado y profesorado no tengan que aprendérselos de memoria.

b. Colores

Los diez números principales de la clasificación se asocian con diez colores diferentes. Estos colores se utilizarán en las estanterías y en los libros que se coloquen en ellas. Por ejemplo: si la clase 6, correspondiente a las Ciencias aplicadas, se asocia con el color azul, este debe aparecer en los rótulos y también, de una u otra forma, en los tejuelos de los libros, que son los cuadros de papel pegados al lomo del libro con su código de clasificación.

c. Pictogramas

Otra posibilidad consiste en asociar las subclases o números de dos-tres dígitos con dibujos sencillos o pictogramas alusivos al tema representado por el número. Por ejemplo, la subclase 63, correspondiente a Agricultura, se podría representar con un campo de espigas. Este dibujo podría aparecer también en el rótulo de la estantería y en los tejuelos de los libros.

Veamos a continuación un ejemplo gráfico de adaptación de la CDU para bibliotecas escolares realizado por la Delegación Provincial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en Málaga.

Tabla de Clasificación Temática Simplificada
Clasificación Decimal Universal (C.D.U.)

<p>0. DICCIONARIOS GENERALES</p> <p>00 Fundamentos de la ciencia y la cultura. 01 Bibliografías, catálogos. 02 Bibliotecología, Bibliotecología. La Biblioteca Escolar. 03 Obras de referencia general. Enciclopedias. Diccionarios. 05 Publicaciones seriadas y afines. Publicaciones periódicas. Anuarios. Directorios. 06 Organizaciones y colectividades de cualquier tipo. Asociaciones. Congresos. Exposiciones. Museos. 07 Periódicos. La Prensa. Periodismo. 08 Poligrafías. Colecciones. Series. 09 Manuscritos. Libros raros y notables.</p>	<p>4. Vacía</p>	<p>7. CREAR, DIVERTIRSE / ARTE, MÚSICA, JUEGOS, DEPORTES, ESPECTÁCULOS</p> <p>71 Urbanismo. 72 Arquitectura. 73 Artes Plásticas. Esculturas. 74 Dibujo. Manualidades. Artesanía. 75 Pintura. 76 Artes Gráficas. Grabados. 77 Fotografía. 78 Música. 79 Cine. Diversiones. Espectáculos. Ciencia del Teatro. Juegos. Educación Física. Deportes. Otros.</p>
<p>1. PENSAR, IMAGINAR / FILOSOFÍA</p> <p>11 Metafísica, Cosmología. 13 Filosofía del espíritu. 14 Sistemas filosóficos. 15 Psicología. 16 Lógica. Teoría del conocimiento. Metodología lógica. 17 Moral. Ética. Filosofía práctica.</p>	<p>5. NATURALEZA / CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES</p> <p>50 Medio ambiente. Ecología. 51 Matemáticas. 52 Astronomía. Astrofísica. Investigación espacial. Geodesia. 53 Física. 54 Química 55 Geología y Ciencias de la tierra. Meteorología. 56 Paleontología. Fósiles. 57 Biología. 58 Botánica. 59 Zoología.</p>	<p>8. CREAR, DIVERTIRSE / ARTE, MÚSICA, JUEGOS, DEPORTES, ESPECTÁCULOS</p> <p>80 Lingüística, Filología. Cuestiones generales relativas a la lingüística (prosodia, métrica, rima, estudios sobre filología, crítica textual...) 81 La lengua en general (fonética, fonología, gramática, morfología, ortografía, sintaxis, semántica, lexicografía...). Lenguas: Inglés, Francés, Alemán, Latín, Griego... 82/89 Literaturas y obras literarias en los distintos idiomas. A Libros ilustrados o álbumes. C Cuento. N Novela. P Poesía. T Teatro. TBO Tebeos y comics.</p> <p style="text-align: center;">LIBROS DE IMAGINACIÓN</p> <p style="text-align: center; background-color: #0070c0; color: white;">De 0 a 7 años</p> <p style="text-align: center; background-color: #d32f2f; color: white;">De 7 a 10 años</p> <p style="text-align: center; background-color: #8bc34a; color: white;">De 10 a 12 años</p>
<p>2. RELIGIÓN. REZAR. TEOLOGÍA</p> <p>20 Historia de las religiones. 22 La Biblia. 23 Cristianismo 28 Sectas 29 Otras religiones</p>	<p>6. CURAR, FABRICAR / CIENCIAS APLICADAS, MEDICINA, TÉCNICA</p> <p>60 Inventos y descubrimientos. 61 Medicina, salud. 62 Ingeniería técnica e industrial general. Electrónica. Telecomunicaciones. Minería. Ferrocarriles. Caminos. Construcciones hidráulicas. Medios de transporte. Tecnología. 63 Agricultura. Ganadería. Zootecnia. Caza. Pesca. 64 Economía doméstica. Alimentación. Vestido. Decoración. 65 Empresa. Transporte. Industrias gráficas. Industrias del libro. Imprenta. Editorial. Librería. 66 Industria química, Metalurgia. 67 Industrias, comercios y oficios diversos. 68 Informática. 69 Construcción.</p>	<p>9. PAISAJES, PERSONAS CÉLEBRES, EL PASADO / GEOGRAFÍA. BIOGRAFÍAS. HISTORIA</p> <p>90 Arqueología. Prehistoria. 91 Geografía. Exploración de tierras y paisajes. Viajes. Mapas. 92 Biografías. Genealogía. Heráldica. 93 Metodología de la Historia. Historia de las civilizaciones. 94 Historia en general. Historia de la Edad Media Moderna y Contemporánea. M Málaga. A Andalucía.</p>
<p>3. VIVIR JUNTOS / CIENCIAS SOCIALES</p> <p>31 Estadística. Demografía. Sociología. Estudios de género. Rol sexual. 32 Política. 33 Economía. Economía política. Ciencia económica. Banca. Moneda. 34 Derecho. 35 Administración pública. Gobierno. 36 Servicios sociales. ONGs. Vivienda. Consumismo. Seguros. 37 Educación. Enseñanza. Formación. Tiempo libre. 38 Turismo. Comercio. 39 Etnografía. Etnología. Folclore. Usos y costumbres. Vida social.</p>		

Clasificación adaptada de la CDU para bibliotecas escolares. Delegación Provincial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en Málaga. <http://huelvatecas.files.wordpress.com/2010/06/cartel-de-la-cdu.jpg> [10/01/2016].

LA PERSONA RESPONSABLE DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

En el I Encuentro Nacional sobre bibliotecas escolares (1997) se hicieron públicas una serie de conclusiones sobre la figura del bibliotecario escolar, de las que se pueden destacar las siguientes ideas esenciales:

- La biblioteca escolar debe estar coordinada por un responsable único y contar con un equipo de apoyo.
- La persona responsable de la biblioteca escolar debe tener formación biblioteconómica y pedagógica.
- La persona responsable de la biblioteca escolar dependerá directamente de los órganos de dirección del Centro y formará parte del Claustro y de la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- En los planes de estudio de las Facultades de Educación y de Biblioteconomía y Documentación debería estar contemplada la formación inicial de la persona responsable de la biblioteca escolar.
- Todos los centros educativos deberían contar con una persona responsable de la biblioteca escolar a jornada completa.

Por otra parte, en las *Directrices de la IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar* (2002: 3) se subrayan las siguientes cualidades que debe poseer la persona responsable de la biblioteca escolar:

- Capacidad para manejar todo tipo de fuentes, tanto impresas como electrónicas.
- Capacidad para crear un entorno atractivo y accesible de ocio y aprendizaje.
- Conocimientos y habilidades sobre tecnologías de la información.

Los recientes cambios tecnológicos también han venido a modificar en cierto modo el perfil de la persona responsable de la biblioteca escolar, que debe tener una sólida formación y gran interés por estos cambios, tal como se indica en el documento de la IFLA *School librarians: Guidelines for Competency Requirements* (1995: 129):

Si los bibliotecarios escolares hacen de la tecnología emergente parte de su bagaje, desempeñarán un papel cada vez mayor y más importante en los sistemas educativos. Serán reconocidos como especialistas en las dos funciones principales de la biblioteca escolar, que son: la provisión y organización de la información con el propósito de aumentar el conocimiento de cada uno de los estudiantes; y la integración en el currículum de las habilidades en el manejo de la información.

Tan esencial resulta esta nueva faceta tecnológica, que algunos autores proponen incluso un cambio terminológico para denominar a la figura responsable de la biblioteca escolar. Es el caso de Ojala (1993: 231-232), que en lugar de *librarian* (bibliotecario) utiliza el término *cybrarian* (prestado de otro autor, Michel Bauwens), que podríamos traducir como *cibertecario*. Esta autora afirma que son siete las principales competencias del *cibertecario* para el manejo de la información:

1. Poseer un entendimiento sólido de las fuentes de información y la habilidad de acceder a ellas.
2. Proporcionar información en cualquier forma solicitada por el usuario.
3. Evaluar la calidad de las fuentes de información.
4. Organizar la información para que pueda ser utilizable.

5. Anticiparse a las necesidades informativas del usuario.
6. Conectar información dispar para dar lugar a nueva información.
7. Saber cuándo, cómo y si debe almacenar información.

En conclusión, además de las labores más tradicionales de la persona responsable de la biblioteca escolar, el manejo de la información –a través especialmente de las tecnologías digitales– se ha convertido en el nuevo reto de esta figura a caballo entre educador, bibliotecónomo, gestor cultural y especialista en información.

EVALUACIÓN DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

El proceso de evaluación periódica resulta esencial para el adecuado funcionamiento de toda biblioteca escolar. La especialista Mekis Martínez (2009: 52-53) afirma que la evaluación de la biblioteca escolar debe realizarse en cuatro etapas:

- a. **Diagnóstico.** Consiste en conocer y valorar el estado real de la biblioteca y de sus actuaciones.
- b. **Constante de verificación.** Se trata de valorar los logros y las dificultades de la biblioteca para poder afrontar estas últimas y potenciar los primeros. De esta manera se afinan los objetivos y se ajustan las estrategias según la valoración efectuada en cada momento concreto.
- c. **Análisis de evidencias.** Es la recogida de información a través de medios e instrumentos diversos: libro de registro, estadísticas de préstamos, cuaderno de actividades, etc. Pero también deben valorarse otros aspectos de manera cualitativa, como las conductas o las percepciones de los usuarios, por ejemplo.

- d. **Retroalimentación.** De nada sirve la evaluación si no se traduce en información relevante para cada uno de los agentes de la biblioteca escolar. La transparencia es necesaria en cualquier informe de gestión.

En cuanto a la temporalidad, Centelles Pastor (2010: 54-57) es partidario de que la evaluación general se realice una vez al año, aunque algunos aspectos más concretos relacionados con la organización, materiales u horario, se pueden evaluar de manera continua y modificarse cuando se estime oportuno. Este autor sugiere los siguientes indicadores para evaluar una biblioteca escolar:

- **Indicadores de uso.** Si el catálogo y el préstamo están informatizados resulta relativamente sencillo generar gráficos o tablas que resuman la actividad. [...] Estas gráficas comparativas, curso a curso, nos servirán para comprobar tendencias e intereses, a la vez que nos indicarán la evolución lectora del alumnado.
- **Indicadores de recursos.** Los recursos materiales susceptibles de evaluación son los libros y documentos que forman la colección, los ordenadores a disposición de los usuarios y los puntos con conexión *online*.
- **Indicadores cualitativos.** Son indicadores cualitativos las actividades de formación del equipo de biblioteca, las tertulias o charlas con los padres y madres, las colaboraciones con la biblioteca municipal, las sesiones informativas en el claustro de maestros, la colaboración en proyectos de trabajo de aula o de centro, etc.
- **Indicadores comparativos.** Necesitamos comparar para conocer. La evaluación repetida año tras año nos permite saber si

mejoramos o nos estancamos. Para no caer en análisis endógenos es bueno tener elementos de referencia. Conocer el funcionamiento de centros de características similares nos puede ayudar a analizar los progresos propios.

Una vez señaladas las etapas y los indicadores de la evaluación, veamos cómo llevarla a cabo, es decir, las herramientas necesarias. Gómez Hernández (1998) señala los siguientes instrumentos válidos para llevar a cabo la evaluación de la biblioteca escolar:

- **Estadísticas.** *Se han de planificar de forma general unos modelos de estadística que permitan una evaluación rápida de los diferentes servicios: préstamo, información, lectura en sala, etc. La principal estadística que se ha de realizar es la relativa al servicio de préstamo. Sus objetivos son: evaluar el interés de los alumnos por los diversos materiales, apreciar si ha sido acertada la política de compras, y constatar qué materias y géneros escogen los distintos grupos de edades.*
- **Contacto directo.** *El contacto directo del bibliotecario con los lectores es una buena forma de apreciar las opiniones reales de cada uno y el uso real de cada servicio. Por ello, suelen resultar muy útiles para corregir las malas interpretaciones que puedan desprenderse del análisis de las estadísticas.*
- **Encuestas.** *Es conveniente realizar encuestas sobre aspectos concretos relacionados con los servicios de la biblioteca: horario, instalaciones, normas de préstamo, dificultades físicas para la utilización del fondo, etc. También es interesante que los lectores se puedan manifestar sobre la composición del fondo para saber si responde a sus necesidades e intereses.*
- **Buzón de sugerencias.** *Es un medio clásico para conocer la opinión y las propuestas de los lectores. Este recurso debe apoyarse en una permanente actitud de diálogo.*

- **Valoración global.** Después de recoger información por diferentes medios sobre el funcionamiento de los servicios, el paso siguiente es la valoración global, que se debe realizar a través de una memoria de lo que ha sido la vida de la biblioteca durante el curso.

LA BIBLIOTECA ESCOLAR Y LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Como se señala en el informe *Bibliotecas escolares en España* (2008: 126), la biblioteca escolar resulta muy útil para la adquisición de todas las competencias básicas, pero especialmente imprescindible para la competencia en comunicación lingüística.

En opinión de Benito Morales (2006: 57) la educación lingüística está íntimamente ligada a la alfabetización informacional. La clave está en que la competencia lingüística del alumnado le permita convertir la información que reciben en conocimientos interiorizados:

Que conozcan la diferencia entre información y conocimiento. Estamos rodeados de múltiples datos que nuestra mente percibe y procesa, pero que en muchas ocasiones no tienen sentido ni significado. Cuando la mente humana los relaciona, enlaza lo que sabe con lo nuevo, hace una construcción de conocimientos. La simple memorización no produce aprendizaje, pues no tiene un significado para el que aprende, y la información se mantiene en la memoria a corto plazo el tiempo necesario para responder, por ejemplo, a un examen.

Por tanto, la biblioteca escolar debe contribuir a mejorar las destrezas de sus usuarios en las nuevas formas de lectura y escritura que se están implantando y modificando continuamente por la

influencia de las tecnologías digitales en nuestros usos sociales y culturales. De este modo expresa García Andrés (2008: 46) este reto para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística:

Los fenómenos acaecidos a fines del siglo XX y principios del XXI en la comunicación de masas y en lo que se ha denominado globalización de la información a través de las TIC y de Internet han procurado unas formas diferentes de recepción de los mensajes, de abordar la lectura y la escritura por parte de los ciudadanos en general, y de los escolares en particular.

¿Qué tipo de acciones concretas se pueden impulsar desde la biblioteca escolar para desarrollar la competencia polivalente en comunicación lingüística? El plan de autoevaluación propuesto por García Guerrero (2011: 91-93) concreta en su segunda dimensión –dedicada a la competencia lingüística y fomento de la lectura– algunas actividades, de las que ofrecemos el siguiente extracto:

- *Actividades e intervenciones de producción: talleres creativos, elaboración de un periódico, de un trabajo documental, creación de grupos de lectores/escritores...*
- *Actividades e intervenciones de carácter general de recepción: visita de un escritor, ilustrador, investigador, periodista...*
- *Actividades e intervenciones relacionadas con salidas: visitas a periódicos, librerías, bibliotecas, centros de documentación, teatros, exposiciones...*
- *Actividades e intervenciones relacionadas con celebraciones y efemérides: día del libro, homenaje a obras, a hallazgos científicos, a personajes, escritores, pintores, científicos...*
- *Actividades e intervenciones relacionadas con la proyección social y cultural: exposiciones temáticas, jornadas, certámenes...*

- *Intervenciones didácticas en el ámbito del aula y de las áreas para trabajar la lectura y la escritura, tales como:*
 - El conocimiento y uso de los diferentes tipos de textos.
 - *La expresión oral, la conversación y la realización de presentaciones.*
 - *El acceso y utilización óptima de los distintos materiales y uso de la biblioteca escolar.*
 - *La apropiación de los discursos y contenidos de las diferentes áreas.*
- *Provisión de recursos documentales librarios y electrónicos a las áreas y aulas para el desarrollo de la política de lectura del centro.*
- *Implantación de secciones documentales de aula con materiales como:*
 - *Antologías literarias.*
 - *Libros de literatura clásica.*
 - *Libros recreativos que poseen componentes literarios pero con finalidad informativa (libros-juego, narraciones biográficas, dramatizaciones de obras literarias...).*
 - *Libros de literatura infantil y juvenil de poesía, narrativa y teatro.*
 - *Libros informativos y otros materiales (obras documentales, de referencia, de consulta, revistas...), para complementar los contenidos de las áreas: diccionarios de lengua española, de sinónimos y antónimos, de dudas, de incorrecciones, de citas, de locuciones, de idiomas diversos, etimológicos, científicos, matemáticos, etc.*
- *Actos de lectura comprensiva de carácter informativo y complementario a los objetos de conocimiento de las áreas.*
- *Elaboración de proyectos documentales.*

LA WEB DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Según define Cremades en el *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (Martos y Campos, 2014):

La web de biblioteca escolar es un eficaz medio para integrar y potenciar los diversos servicios que se deben ofrecer desde este tipo de bibliotecas. Tanto si se presenta de modo independiente (con URL propio), como en un apartado específico de la web del centro escolar, e incluso en forma de blog o bitácora, se trata siempre de un instrumento dinámico, en continua renovación, y accesible en todo momento y lugar. Sus principales ventajas son:

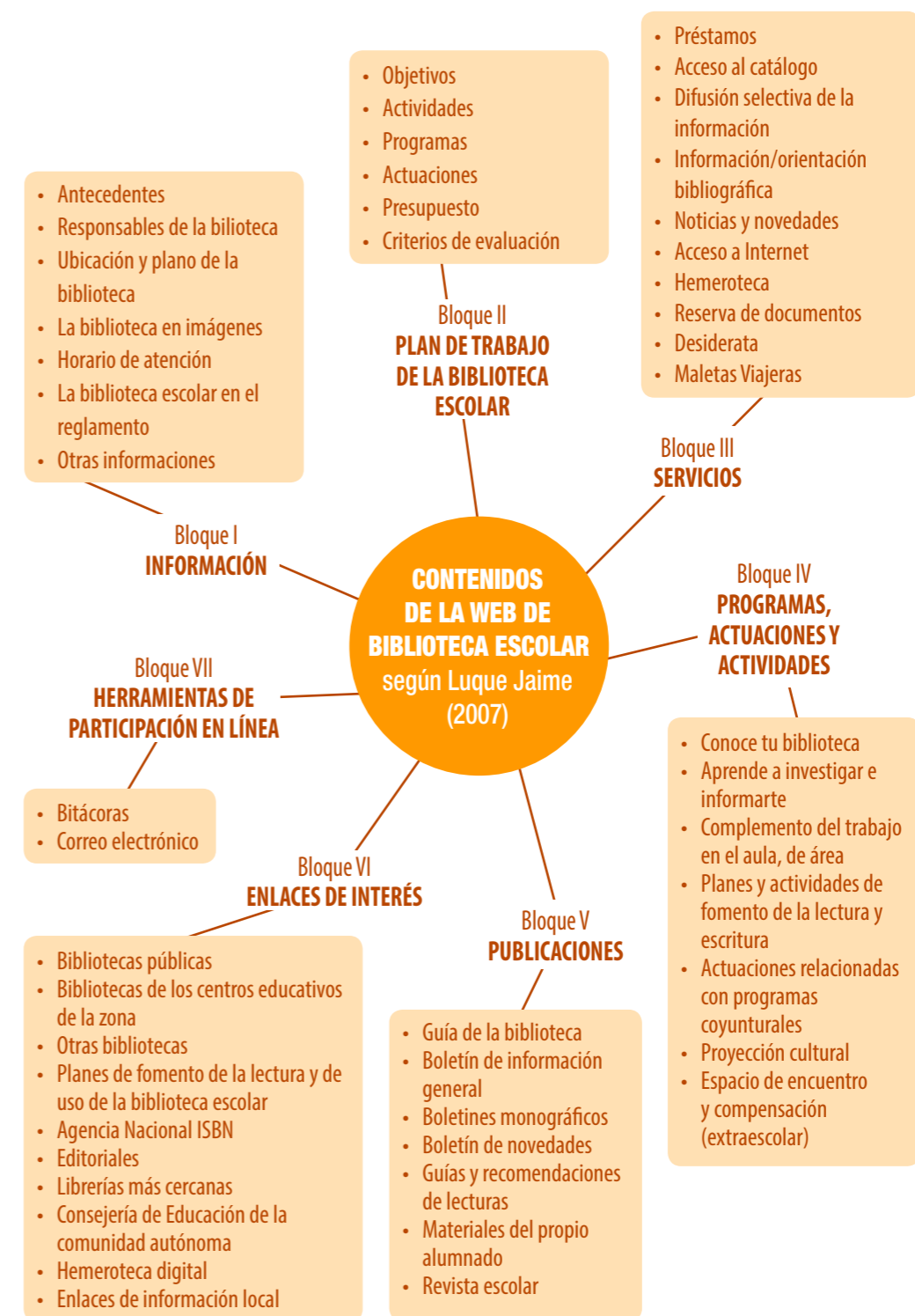
- *Funciona como un gran archivo en el que almacenar todo tipo de recursos y ponerlos a disposición de los usuarios de manera ordenada y selectiva.*
- *Ayuda a la promoción de los servicios (presenciales y virtuales) y de las instalaciones físicas de la biblioteca.*
- *Facilita a los usuarios el acceso y la recuperación de la información sin límites de tiempo o espacio.*
- *Fomenta la interacción entre todos los miembros de la comunidad educativa, ya que les ofrece la posibilidad de convertirse en emisores y receptores activos.*
- *Es una herramienta para proponer actividades de lectura y escritura que contribuyan a desarrollar especialmente la competencia en comunicación lingüística y la competencia digital.*
- *Contribuye a la autonomía del alumnado en su aprendizaje al poner a su disposición diversas metodologías didácticas y materiales en múltiples formatos.*
- *Es un modo de establecer y mantener vínculos con otras bibliotecas o instituciones relacionadas.*

Los contenidos de la web de biblioteca escolar deben ajustarse a los objetivos de la propia biblioteca y a la realidad de cada centro educativo. Entre los autores que han elaborado propuestas de contenidos que puedan servir para cualquier web de biblioteca escolar, Luque Jaime publicó en 2007 la más completa hasta el momento. Se ofrece en la página siguiente un resumen extractado de esta propuesta.

En cuanto a la evaluación de la web de biblioteca escolar, debe llevarse a cabo según los criterios de valoración de los sitios webs educativos, pero teniendo en cuenta las peculiaridades de la biblioteca escolar en su conjunto, así como la estructura de contenidos planificada para cada web en concreto.

El estudio realizado por Jiménez Fernández (2012) sobre el valor informativo y pedagógico de las webs de las bibliotecas de los centros de educación primaria de Andalucía y Extremadura evidencia que tanto la presencia como la calidad de las webs de bibliotecas escolares son todavía asignaturas pendientes en nuestra realidad educativa. En su investigación, esta autora utilizó el método de análisis de contenido y estableció las siguientes variables de evaluación:

1. Se incluyen enlaces que posibiliten la navegación.
2. Se aporta información sobre la biblioteca.
3. Existen actividades de promoción de la lectura.
4. Se ofrecen materiales o actividades de apoyo a la docencia.
5. Es posible el acceso al catálogo de la biblioteca.
6. Existen servicios de información y referencia.
7. La web se ha actualizado durante el último curso.
8. Se incluye alguna posibilidad de interacción con los usuarios.



Esquema de la propuesta de Luque Jaime (2007: 4-12) sobre contenidos para una web de biblioteca escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benito Morales, F. (2006). "La ALFIN en la Educación", *Educación y Biblioteca*, 156, págs. 56-58.
- Bernal, F. J. (1991). "Cronología de la biblioteca en la escuela", *Educación y Biblioteca*, 15, págs. 6-7.
- Bibliotecas escolares en España* (2008), en Jiménez Fernández, C. M. (Coord.). *Anuario de Bibliotecas Españolas 2008*. Málaga: Fundación Alonso Quijano, págs. 126-127.
- Cabrerizo García, C. (1995). *La biblioteca escolar en la educación anglosajona: Modelo e integración en el curriculum en el Reino Unido*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Camacho Espinosa, J. A. (2004). *La biblioteca escolar en España: pasado, presente... y un modelo para el futuro*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Castán Lanaspá, G. (2007). "La biblioteca escolar como espacio de encuentro y de compensación", en *La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, págs. 221-252.
- Centelles Pastor, J. (2010). "La evaluación de la biblioteca escolar: informar, valorar y mejorar", *Mi Biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, 21, págs. 54-57.
- Coronas Cabrero, M. (2006). "¿Biblioteca escolar central o biblioteca de aula?", *Mi Biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, 4, págs. 53-57.
- Cremades, R.; Jiménez Fernández, C. M. (2015). *La biblioteca escolar a fondo: del armario al ciberespacio*. Gijón: Trea.
- Fuentes Romero, J. J. (2006). *La biblioteca escolar*. Madrid: Arco/Libros.
- García Andrés, M. Á. (2008). *Leer y escribir en la era de Internet: Análisis y propuestas para la lectura y la escritura en Secundaria*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.
- García Ejarque, L. (1990). "Las primeras bibliotecas en las escuelas: (la creación de bibliotecas populares españolas entre 1847 y 1869)", *Educación y Biblioteca*, 8, págs. II-XVI.
- García Guerrero, J. (2011). *Plan de trabajo y autoevaluación de la biblioteca escolar*, Documento de Referencia para bibliotecas escolares DR1/BECREA. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- González Álvarez, C. (2000). "Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela". *Lenguaje y textos*, 15, págs. 71-80.
- Jiménez Fernández, C. M. (2012). *La información telemática de las bibliotecas escolares. El valor informativo y pedagógico de las webs de las bibliotecas de los centros de educación primaria de Andalucía y Extremadura*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- La Biblioteca Escolar: hacia un Centro de Recursos para el Aprendizaje/CRA*. (2005). Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2ª ed.
- Luque Jaime, J. M. (2007). "Servicios y programas de la biblioteca escolar en las páginas webs de los centros educativos. Selección de recursos digitales y virtuales de apoyo al currículo", en García Guerrero, J. (Dir.). *La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, págs. 181-220.
- Martos, E.; Campos, M. (Coord.) (2014). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: RIUL-Santillana, 2ª ed.
- Mekis, C. (2009). "Planificación y evaluación de la Biblioteca Escolar/CRA", *Mi Biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, 19, págs. 50-53.
- Ojala, M. (1993), "Core competencies for special library managers of the future", *Special Libraries*, 84(4), págs. 230-234.
- Parker, A. (1990). "Servicios de Biblioteca Escolar en Inglaterra y Gales". En *Seminario Hispano-Británico sobre bibliotecas escolares: 24-25 de abril de 1989*. Madrid: Centro de Coordinación Bibliotecaria, págs. 15-30.
- Rodríguez Junco, F. (2010). "¿Tienen futuro las bibliotecas?", en Ortíz, M. y Area, M. (Coords.), *Las bibliotecas escolares: ¿el último reino de papel?* Tenerife: Centro del Profesorado Valle de la Orotava, págs. 27-38.

School librarians: Guidelines for Competency Requirements (1995). En Sigrún Klara Hannesdóttir. *IFLA Professional Reports*, 41. Le Hague: IFLA.

Un nuevo concepto de biblioteca escolar (1996). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

VV. AA. I Encuentro Nacional sobre bibliotecas escolares: Conclusiones. Madrid, 13, 14 y 15 de marzo (1997), *Educación y Biblioteca*, 78, págs. 10-23.

Webgrafía

Bibliotecas escolares. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd_2013/m1_6/clasificacin.html [15/09/2016].

Directrices de la IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar (2002). <http://www.beatrizgalindo.org/htmls/biblioteca/ifla.pdf> [15/09/2016].

García Guerrero, J.; Luque Jaime, J. M. (2011). "Evaluación Bibliotecas Escolares CREA, provincia de Málaga, curso 2010/2011". *Libro Abierto*, pág. 45. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/19ff06a5-c3ce-448a-8b11-3dc3e65908b7> [15/09/2016].

Gómez Hernández, J. A. (1998). *El proceso de organización de la biblioteca escolar: del modelo a la aplicación*. Murcia: Universidad de Murcia, Facultad de Ciencias de la Documentación. http://www.formarseadistancia.eu/biblioteca/las_bibliotecas_escolares_en_el_contexto_educativo_y_bibliotecario.pdf [15/09/2016].

IASL Policy Statement on School Libraries (1993). International Association of School Librarianship. <http://www.iasl-online.org/about/handbook/policysl-s.html> [15/09/2016].

La biblioteca escolar: presente y futuro (2002). IFLA. http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibrary_today_tomorrow.pdf [15/09/2016].

Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar (2000). http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html [15/09/2016].

Marco de referencia para las bibliotecas escolares (2011). Ministerio de Educación. Comisión Técnica de Bibliotecas escolares. <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/bibliotecas/mc/consejocb/comisiones-tecnicas-de-cooperacion/escolares/Marcoreferenciabescolares.pdf> [15/09/2016].

Tilbian, C.; Estève, I. (2006). "Bibliotecas y bibliotecarios de la enseñanza secundaria en Francia", *Savoirs CDI*. <http://www.cndp.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/international/regard-sur-leurope/bibliotecas-y-bibliotecarios-de-la-ensenanza-secundaria-en-francia.html#c868> [15/09/2016].

DIRECCIONES DE INTERNET DE INTERÉS

Para concluir este bloque de temas, hemos considerado pertinente referir algunas de las principales páginas de internet que sobre la Literatura Infantil y Juvenil en su conjunto pueden servir de ayuda al lector. Así se incluyen páginas de revistas especializadas, portales de información de todo tipo, catálogos institucionales que amplían los temas tratados en este trabajo, enlaces a los catálogos

online de las editoriales en español más reseñables, algunos blogs especializados en la Literatura Infantil o las bibliotecas escolares, junto a otras páginas de menos calado (páginas webs de libros o autores concretos e información de películas que adaptaron títulos de LIJ) en los que el maestro en formación podrá consultar contenidos que podrá utilizar posteriormente en el aula.

REVISTAS

Álabe: <http://nevada.ual.es:81/alabe/index.php/alabe>

Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ): http://anilij.uvigo.es/control.php?sph=a_iap=1051__p_rpp=1

Babar: <http://revistababar.com/wp/>

Bienvenidos a la fiesta: <http://www.bienvenidosalafiesta.com/>

CLIJ: <http://www.revistaclij.com/>

Culturamas (no específica): <http://www.culturamas.es/>

Didáctica (Lengua y literatura): <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA>

El Tiramillas (Diario en red de literatura juvenil): <http://eltiramilla.com/>

Imaginaria: <http://www.imaginaria.com.ar/>

Lazarillo: <http://www.amigosdelibro.com/>

Lenguaje y textos (SEDLL): <http://www.sedll.org/es/lenguaje-y-textos/consulta>

Mi Biblioteca. La revista del mundo bibliotecario: www.mibiblioteca.org

Nuevas hojas de lectura: http://www.fundalectura.org/sccs/seccion.php?id_categoria=43

Ocnos (CEPLI): <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos>

Peonza: <http://www.peonza.es/>

Pizca de papel: <http://pizcadepapel.info/> / <http://www.pizcadepapel.org/>

Platero: <http://www.ricochet-jeunes.org/es/carnet/revues/platero.htm>

Revista de Literatura: <http://www.centrocp.com/category/revista-de-literatura/numeros-revista-de-literatura/>

Revista de sumarios Irakurketa Eta Haur Literatura: http://www.donostiakultura.com/images/irakurketa_eta_haur_literatura_45.pdf

Tejuelo (Didáctica de la lengua y la literatura): <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo>

PORTALES DE INFORMACIÓN

Amigos del libro IJ: <http://www.amigosdelibro.com/web/noticias.htm>

Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil.: <http://anilij.uvigo.es/>

Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI): <http://www.uclm.es/cepli/v2/>

Children's Literatura Asociation: <http://www.childlitassn.org/>

CJ Book: <http://www.cjbook.org/english/main.php>

Cuaderno intercultural: <http://www.cuadernointercultural.com/>

Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas: <http://www.mcu.es/organizacion/Organigrama/DircGnralLibArchBib.html>

El Juglar: <http://www.eljuglarinicial.com.ar/>

Fundación Alonso Quijano para el fomento de la lectura: www.alonsoquijano.org

Fundación Germán Sánchez Ruipérez: www.fundaciongsr.es/

Fundalectura (fundación para el fomento de la lectura en Colombia): <http://www.fundalectura.org/index.php>

IBBY: <http://www.ibby.org/>

Instituto Goethe. Literatura infantil alemana: <http://www.goethe.de/ins/es/mad/prj/kuj/esindex.htm>

Leer.es: <http://leer.es/home>

Red de Universidades Lectoras: <http://universidadeslectoras.org/>

CATÁLOGOS DE OBRAS Y AUTORES

Biblioteca digital de literatura infantil de la Universidad de Florida: <http://ufdc.ufl.edu/juv>

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/portales/biblioteca_literatura_infantil_juvenil/

Catálogo de la Biblioteca Nacional sobre LIJ: http://catalogo.bne.es/uhtbin/cgiirsi/x/0/0/57/88?searchdata1=libros+infantiles+juveniles+bibliograf%C3%ADas+cr%C3%ADticas&search_type=browse&S_ICON^SU^SUBJECT^SUBJECTS^^subject=subject&user_id=WEBSEVER

Colección de Álbumes ilustrados de la Editorial Juventud: <http://www.editorialjuventud.es/14-ailus.htm#22>

Colección Kerlan de Literatura Infantil y Juvenil (Universidad de Minnessota): <http://special.lib.umn.edu/clrc/kerlan/index.php>
 Diccionario histórico de autores de LIJ contemporánea: <http://www.diccionariolij.es/>
 International children digital library: <http://es.childrenslibrary.org/>

EDITORIALES

Algaida: <http://www.algaida.es/area/catalogo/catalogo-narrativa.php>
 Algar: <http://www.algareditorial.com/quienes-somos.html>
 Almadraba: <http://www.almadrabaliij.com/>
 Amigos de papel: <http://www.amigosdepapel.es/index.php?seccion=amigos&idautores=1>
 Anaya: <http://www.anayainfantilyjuvenil.com/>
 Animallibres: <http://www.animallibres.cat/>
 Apila Ediciones: <http://www.boolino.es/es/libros/editorial/apila-ediciones/>
 Babidi-bú: <http://www.babidibulibros.com/>
 Bambú: <http://www.editorialbambu.com/es/novedades/>
 Barbará Fiore Editora: <http://www.barbarafioreeditora.com/index.php/prensa/reseñas/agujero>
 Barcanova: <http://www.barcanovainfantiljuvenil.cat/>
 Bromera: <http://www.bromera.com/fitxa-llibre-coleccions/items/una-historia-de-la-literatura-infantil-i-juvenil-valenciana.html>
 Bruño: <http://www.brunolibros.es/>
 Cariño: <http://www.editorialcarino.com/default.aspx>
 Coco Books: <http://cocobooks.com/>
 Comanegra: <http://comanegra.com/esp/>
 Combel: <http://www.combeeditorial.com/es/coleccion/minipops>
 Compañía Oriental de la tinta: <http://companiaorientaldelatinta.blogspot.com.es/>
 Corimbo: <http://www.corimbo.es/>
 Cuento a la vista: <http://cuentoalavista.com/tag/literatura>
 Dibbuku: <http://www.dibbuku.es/es/catalogo/>
 Dylar Ediciones: <http://www.dylar.es/editorial-infantil>
 Edebé: <http://www.edebe.es/>
 Edelvives: <http://www.edelvives.com/>
 Ediciones Aljibe: <http://www.edicionesaljibe.com/libreria-online/Catalog/listing/literatura-infantil-y-juvenil-39/1>

Ediciones el naranjo: <http://www.edicioneselnaranjo.com/>
Ediciones Fortuna: <http://www.dideco.es/libros-infantiles/literatura-infantil-y-juvenil/>
Edicions del Bullent: http://www.bullent.net/detalle_autor/?au_id=88
Editorial Brief: <http://editorialbrief.com/autores-libros/>
Editorial CCS: <http://www.editorialccs.com/catalogo/catalogo.aspx>
Editorial Hidra: <http://www.editorialhidra.com/>
Editorial Xerais: <http://www.xerais.es/catalogo.php>
Ekaré: <http://www.ekare.com/>
El jinete azul: <http://www.edicioneseljineteazul.com/web.php?seccion=noticias&idioma=es>
Erein: <http://www.erein.eus/noticia/literatura-infantil-y-juvenil>
Everest: <http://www.everest.es/sellos-editoriales.aspx>
Grupo Hércules Global: <http://www.herculesediciones.com/>
Hiperión: <http://www.hiperion.com/index.php/libreria/ajonjoli>
Juventud: <http://www.editorialjuventud.es/>
Kalandraka: <http://www.kalandraka.com/es/novedades/>
Kókinos: <http://editorialkokinos.com/>
La Galera: <http://www.lagaleraeditorial.com/es/presentacion>
La guarida ediciones: <http://blog.cuatrogatos.org/blog/?tag=la-guarida-ediciones>
Lóquez Ediciones: <http://www.loguezediciones.es/>
Media Vaca: <http://www.mediavaca.com/index.php/es/editorial/59-vida-privada>
Nórdica: <http://www.nordicalibros.com/>
OQO: <http://www.oqo.es/editora/es/content/sobre-oqo>
Oxford: <http://www.oupe.es/es/literatura-infantil-y-juvenil/infantil-cero-cinco/el-jardin-de-los-libros/Paginas/Inicio.aspx>
Planeta: <http://www.planetadelibros.com/libros/infantil/00026>
RBA: <http://www.rbalibros.com/catalogo-es.html>
Santillana: <http://www.santillana.com/es/pagina/alfaguara-infantil-y-juvenil/>
Siruela: http://www.siruela.com/catalogo.php?opcion=temas&tema_tema=7
SM: <http://www.literaturasm.com/>
Vicens Vives: <http://www.vicensvives.com/vvweb/view/pages/p01/load.php?id=394>

BLOGS

Alas de Papel: <http://www.alaspapel.com/>
 Bib botó: <http://bibboto.blogspot.com.es/>
 Bienvenidos a la fiesta: <http://www.bienvenidosalafiesta.com/>
 Blog Ana Tarambana: <http://anatarambana.blogspot.com.es>
 Blog de Ana Nebreda: <http://biblioabrazo.wordpress.com/>
 Blog de Julio Jiménez Sánchez: <http://leeresviajar.blogspot.com.es/>
 Blog en portugués sobre el álbum ilustrado: <http://palavrasimagenseetc.blogspot.com/>
 Blog sobre la ilustración infantil (en inglés) de Sandie Mourão: <http://picturebooksinelt.blogspot.com/>
 Cuaderno de apuntes: <http://pedrovillar.blogspot.com.es/>
 Cuaderno de viaje: <http://monicarretero.blogspot.com.es/>
 Cubos de mi torre: <https://cubosdemitorre.wordpress.com/>
 Darabuc: <https://darabuc.wordpress.com/>
 De Rima y Vuelta: <http://derimayvuelta.blogspot.com.es/>
 Diario en red de literatura juvenil: <http://eltiramilla.com>
 Donde viven los monstruos: <http://romanba1.blogspot.com.es/>
 El baúl que no tenía mi abuela: <http://klimtbalan.blogspot.com.es/>
 El bosque de los cuentos: <http://elbosquedeloscuentos.blogspot.com.es/>
 El cazador de libros: <http://javierruescas.blogspot.com.es/>
 El elefante lector: <http://elelefantelector.blogspot.com.es/>
 El príncipe de los mirlos: <http://elprincipedelosmirlos.blogspot.com.es/>
 Escuela peripatética de literatura infantil: <http://escuelaperipateticadelij.blogspot.com.es/>
 ETA en la LIJ: <http://lij-jg.blogspot.com/2011/10/eta-en-la-literatura-juvenil.html>
 Juvenil Romántica: <http://www.juvenilromantica.es/>
 La casa de Tomasa: <https://casadetomasa.wordpress.com/>
 Leer el Mundo: <http://leerelmundo.blogspot.com.es/>
 Leer x Leer: <https://leerxleer.wordpress.com/>
 Literatura infantil y juvenil actual: <https://lij-jg.blogspot.com.es/>
 Lluvia de letras: <http://mediatecacdb.blogspot.com.es/>
 Los cuentos de Bastian: <http://www.loscuentosdebastian.com/>

Más allá de las palabras: <http://www.masalladelaspalabras.com/>

Mascapáginas: <https://mascapaginaslij.wordpress.com/>

Miel y versos: <http://mielyversos.blogspot.com.es/>

Mientras lees: <http://mientraslees.com/>

Nueva web de reseñas de obras Literatura Infantil y Juvenil: <http://literatil.com/>

Palabras azules: <http://elmarescolorazul.blogspot.com.es/>

Poesía Aula Nadal: <http://aulapoesianadal.blogspot.com.es/>

Poesía Aula: <http://poesiaula.blogspot.com.es/>

Poesía infantil i juvenil: <http://bibliopoemes.blogspot.com.es/>

Pomelo: <http://clubpomelo.blogspot.com.es/>

Sobre el álbum ilustrado (en inglés): <http://www.brainpickings.org/index.php/2012/02/24/childrens-picturebooks/>

Soñadores de cuentos: <http://sonadoresdecuentos.blogspot.com.es/>

Soñando cuentos: <http://sonandocuentos.blogspot.com.es/>

Verso niño: <http://antrix-versoninho.blogspot.com.es/>

LECTURAS TEMÁTICAS

LIJ y adopción: <http://anabel-saiz-ripoll.suite101.net/algunas-lecturas-sobre-la-adopcion-en-la-literatura-infantil-a71515>

EJEMPLOS DE ALGUNAS PÁGINAS WEBS DE AUTORES

Beatriz Osés: <http://www.beatrizoses.com/>

J. K. Rowling: http://www.jkrowling.com/es_ES

Laura Gallego: <http://www.lauragallego.com/>

Maite Carranza: <http://www.maitecarranza.com/>

R. Louis Stevenson: http://www.guardian.co.uk/books/gallery/2012/nov/13/robert-louis-stevenson?CMP=twg_gu

Roald Dahl: <https://www.roalddahl.com/roald-dahl>

EJEMPLOS DE ALGUNAS PÁGINAS WEBS DE LIBROS

Las aventuras del Capitán Alatriste: <http://www.perezreverte.com/capitan-alatriste/>

Lecturas 2011: <http://www.aceprensa.com/articles/sugerencias-de-literatura-infantil-y-juvenil-2011/>

Manolito Gafotas: <http://www.manolitogafotas.es/>

EJEMPLOS DE ALGUNAS PÁGINAS WEBS DE ADAPTACIONES AL CINE

Érase una vez (serie de TV): <http://www.axn.es/shows/erase-una-vez>

Grimm (serie de TV): <http://www.calle13universal.es/grimm>

Blancanieves y la leyenda del cazador: <http://www.snowwhiteandthehuntman.com/>

Charlie y la fábrica de chocolate: <http://www.filmaffinity.com/es/film679957.html>

Alicia en el país de las maravillas: <http://www.filmaffinity.com/es/film362992.html>

La historia interminable: <http://www.filmaffinity.com/es/film575958.html>

Harry Potter: <http://www.filmaffinity.com/es/search.php?stext=harry+potter&stype=title>

Donde viven los monstruos: <http://www.filmaffinity.com/es/film868294.html>

ANEXOS

ANEXO 1 ELABORACIÓN DE GUÍAS DE LECTURA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.

ANEXO 2 COMENTARIO DIDÁCTICO DE TEXTOS DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL.

ANEXO 3 CREACIÓN Y NARRACIÓN DE HISTORIAS INFANTILES A TRAVÉS DEL *KAMISHIBAI*.

ELABORACIÓN DE GUÍAS DE LECTURA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Introducción

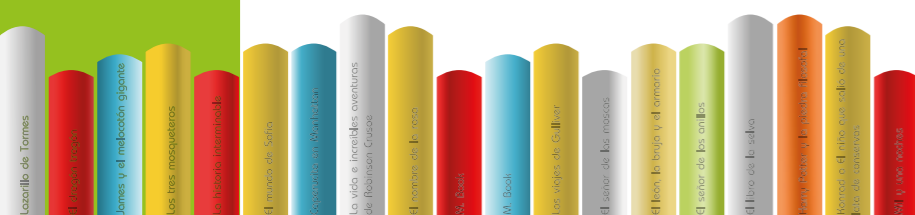
- Objetivos de las guías de lectura
- Agrupamiento de alumnos en el seminario
- Temporalización
- Estructura de las guías
- Evaluación de la actividad
- Bibliografía y webgrafía

Guía de lectura (Cuaderno del profesor)

- Índice
- Introducción
- Fichas de codificación
- Criterios de evaluación
- Tablas-resumen
- Apéndice documental

Guía de lectura (Cuaderno del alumnado)

- Índice
- Introducción
- Actividades del volumen 1



Introducción

En 2010, los estados miembros de la Unión Europea y la Comisión Europea acordaron incluir la educación y la formación como elementos clave en la estrategia “Europa 2020” para el crecimiento inclusivo, inteligente y sostenible. De igual forma, uno de los retos fundamentales priorizados en el Horizonte 2020 consiste en la reducción hasta el 10 % del abandono escolar en la UE, así como la mejora del rendimiento de sus alumnos.

En España, el término fracaso escolar suele referirse a la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos educativos, es decir, los referidos a la ESO, pero no lo consigue y se retira (Fernández *et al.*, 2010), y para la definición de abandono escolar, se acepta la generalizada en el marco de la UE, que incluye a todos los alumnos entre 18 y 24 años que no han completado la Educación Secundaria Postobligatoria (Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio), incluyendo los que, aun finalizando la ESO (con o sin el título de graduado), no se han matriculado en ninguna de las modalidades del período educativo postobligatorio (Miñaca y Hervás, 2013).

Según los datos del informe “Fracaso y abandono escolar en España” (Fernández *et al.*, 2010), los problemas relacionados con el fracaso y el abandono escolar comienzan en la educación primaria: el 5,5 % de alumnos de 8 años y el 10 % de alumnos de 10 años no asisten a los cursos que le corresponden por edad. A los 12 años (edad en la que se finaliza la etapa de Educación Primaria), existe un 15 % de alumnos que no la finalizan y acumulan retraso. A la edad de 16 años, un 33,8 % de los alumnos no han finalizado la Educación Secundaria, el 28,4 % de los alumnos abandonan sin obtener el título de graduado y el 14,8 % de ellos son jóvenes

menores de 16 años de edad. El 42 % de los alumnos llega a 4º de la ESO con retraso, y el 27 % de ellos durante esta etapa. Además, se encuentran diferencias en cuanto al género: el 35 % de los varones finaliza sin la obtención del graduado *versus* al 20 % de las mujeres y, a la edad de 15 años, el 50 % de los varones acumula fracaso, en comparación al 36 % de las mujeres.

Estas cifras continúan con un cuadro preocupante en lo que respecta el abandono escolar, que, según las estadísticas comparativas de Eurostat, era el más alto de la Unión Europea en 2012, con un 28,8 % en varones y un 20,8 % entre las mujeres, siendo el abandono medio en la UE de 14,5 % y 11 % respectivamente (Eurostat, 2013).

La estrategia educativa acordada en el marco de la UE para la educación general y el aprendizaje permanente se basa en el desarrollo didáctico y curricular de ocho competencias clave que incluyen: Comunicación en la lengua materna, Comunicación en una lengua extranjera, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias interpersonales y cívicas, Espíritu emprendedor y Expresión Cultural. Para la adquisición de estas competencias, la competencia lingüística, matemática y social son previas y fundamentales, por lo que vamos a dedicar este anexo a la elaboración de guías de lectura a través de obras de Literatura Infantil y Juvenil, tanto para docentes como alumnos, con los que poder evaluar la competencia lingüística a través de las destrezas orales y escritas. Con otras intenciones existen numerosos trabajos que han pretendido acercar la obra literaria con otros fines, como puede verse en González (1999) o Moreno (2000), así como las guías que realizan y ponen a disposición de los centros las distintas

editoriales del mercado. Igualmente, somos conscientes de que no es bueno ni necesario realizar una evaluación de este tipo con todas las lecturas que se propongan en el futuro como docente, pero consideramos que puede ser una buena herramienta de evaluación para usos específicos cuando se estime oportuno, así como un ejercicio de preparación para las pruebas PIRLS, PISA, Evaluaciones de Diagnóstico o pruebas finales de tercero y sexto de Educación Primaria, así como las reválidas de cuarto de ESO y segundo de Bachillerato.

Así, de manera más amplia, la Competencia básica en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Permite expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas y adoptar decisiones. Así entendida, es clara su relación con las otras competencias, para cuyo desarrollo es condición *sine qua non*.

En la actualidad, son numerosos los estudios que demuestran que los alumnos con una competencia lectora y matemática menor son víctimas del fracaso escolar en un porcentaje más elevado. Por eso se utilizan como indicadores fundamentales para evaluar la calidad y eficiencia de un sistema educativo y el riesgo potencial del fracaso escolar, la Competencia lectora y matemática que en los informes PISA alcanza el nivel 1 o menor. Los estudiantes que no adquieren estas capacidades tienen serias dificultades para usarlas como herramientas efectivas para avanzar en otras áreas o niveles de conocimiento.

A la vez son necesarias para la adquisición de otras competencias, en especial las sociales, fundamentales para comprender la realidad en que se vive, para aprender a cooperar, a convivir, a ejercer una ciudadanía democrática en una sociedad plural así como a comprometerse en su mejora.

Valgan como ejemplo los resultados obtenidos en una de las competencias propuestas, la competencia lingüística, para ilustrar cuanto venimos afirmando. En la tabla 1, se presenta los resultados de dicha competencia en la Evaluación General de Diagnóstico 2010 realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. En el promedio de España observamos un 18 % de alumnos con un desempeño en el nivel 1 o inferior, y el mismo porcentaje de alumnos en los niveles de bajo rendimiento se registran en la competencia matemática, como se muestra en la tabla 2. Este estudio ha mostrado una alta correlación ($R= 0,692$) entre la competencia matemática y la esperanza de vida escolar a los seis años.

Los estados miembros han hecho progresos significativos en incorporar las competencias básicas en sus sistemas educativos, pero uno de los retos claves en educación está en medirlas y evaluarlas. En la última década, se han desarrollado diferentes test de evaluación de la comprensión/competencia lectora a nivel individual. Los más utilizados son la Escala Magallanes de Lecto-escritura (TALE-2000), el TEST ECL de Evaluación de la Comprensión Lectora, el PROLEC, PROLEC-SE (senior), el TPC (Test de progresos de comprensión) y el COMLEC (Jiménez Pérez, 2013). Estos tests se basan en modelos y principios teóricos y epistemológicos muy distintos y se traducen en pruebas de diferentes formatos y duraciones.

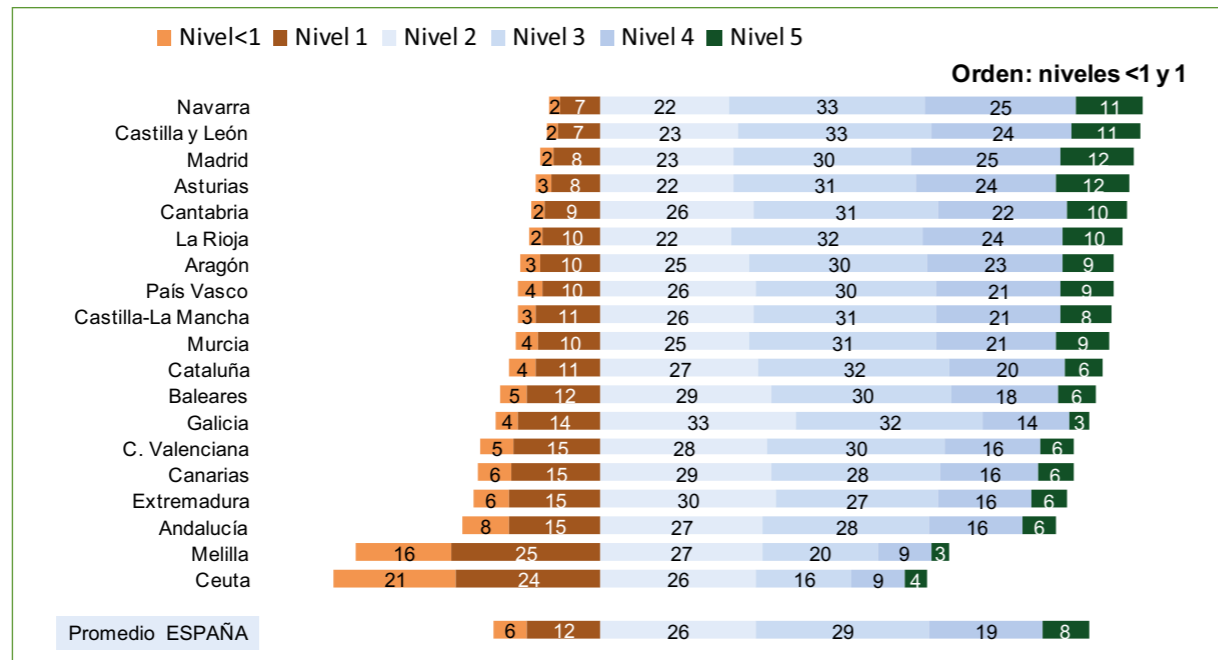


Tabla 1. Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento en la Competencia en comunicación lingüística, en segundo de Secundaria, por comunidades autónomas. Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Evaluación General de Diagnóstico 2010.

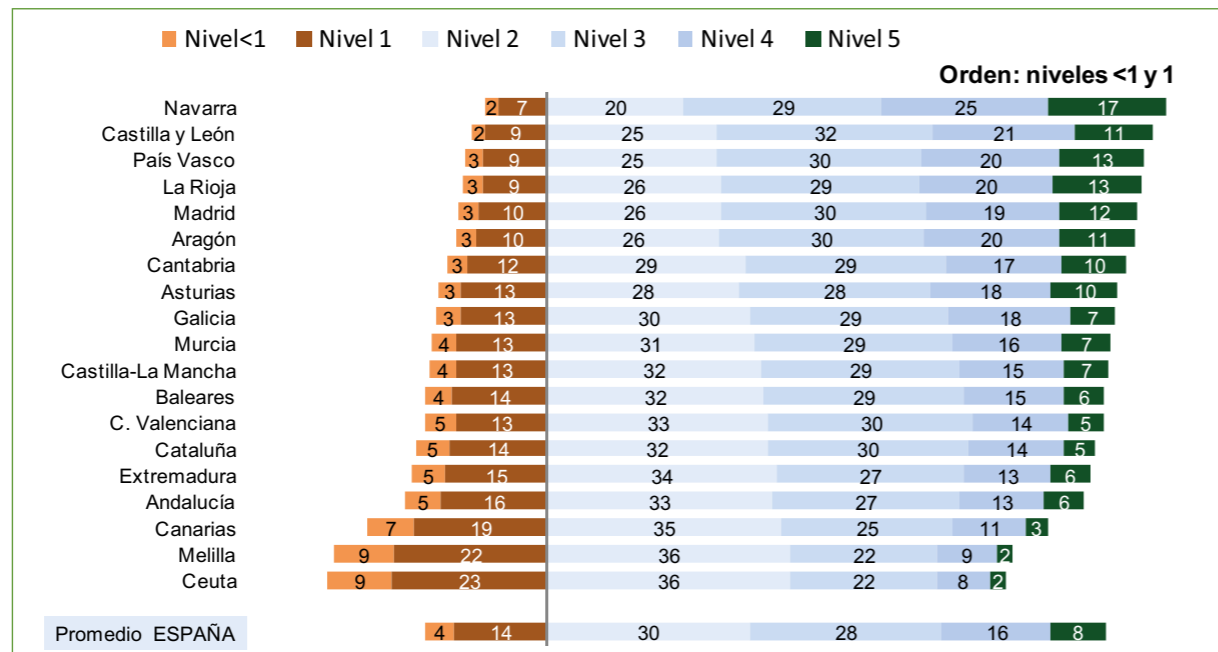


Tabla 2. Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento en la Competencia matemática, en segundo de Secundaria, por comunidades autónomas. Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Evaluación General de Diagnóstico 2010.

A nivel agregado, nacional e internacional, destacan PISA (Program for International Student Assessment de la OCDE), dirigido a estudiantes de Secundaria de 15 años y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) diseñado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) dirigidos a estudiantes de cuarto de Educación Primaria, de 9-10 años. Estos tests tienen una gran resonancia internacional y son tomados a nivel nacional como indicadores importantes para las políticas educativas.

En este contexto, no son, ni han sido, pocas las voces que reclaman una mayor y necesaria atención a la formación de ciudadanos con una clara conciencia de pertenencia al mundo más cercano y críticos con ese entorno. La revisión de los contenidos en las naciones occidentales es un aspecto que no ha dejado de hacerse en los últimos años (Prats, 2010: 9-10). No podemos entender la enseñanza cómo un proceso finito y acabado, ya que las nuevas aportaciones de las investigaciones científicas requieren una actualización de contenidos que permitan a los “nuevos” alumnos el conocimiento de los resultados de investigación y que le permiten, en un lenguaje adecuado a la edad del discente, conocer esos cambios y sus consecuencias (Chevallard, 1991). El actual currículum de Educación Primaria contempla la enseñanza

de la asignatura de Lengua castellana y literatura (Jefatura del Estado, 2013), de modo que partiremos de esta asignatura para el desarrollo de nuestras guías.

Así, el conjunto de materiales escolares, que ha tenido un desarrollo importante en los últimos años, poca atención ha prestado al aspecto que nos ocupa, lo que hace necesaria la elaboración de repertorios que permitan evaluar como se ha llevado a cabo hasta ahora. De entre la clasificación de materiales que existen para las distintas disciplinas se hace obligatoria una actualización y diversificación de recursos distintos a los tradicionales, poco atractivos para el alumnado actual (Méndez Garrido, 2001).

La cada vez mayor importancia otorgada a la dimensión emocional de la inteligencia, unida a la creciente complejidad de la sociedad y el entorno educativo, hace necesario tener en cuenta en el currículum factores socioculturales reflejados en la competencia social y ciudadana, y explicita los principios éticos fundamentales para nuestra formación como seres sociales. En el contexto de la Educación reglada, las actuales evaluaciones de los sistemas educativos (PISA, 2012: 60; PIRLS, 2011: 12) determinan la necesidad de que los alumnos sean capaces de realizar lecturas de todo tipo, por lo que la creación de nuevos materiales con lectura cartográfica o estadística, como la que podemos extraer de este estudio, ayudará en este sentido a profesores y alumnos.

Si lo focalizamos en la realidad educativa regional, podemos observar las deficiencias que reseña la Evaluación de Diagnóstico, que refleja la necesidad de fomentar la utilización del lenguaje (en lo tocante a la redacción de actividades y respuestas escolares) para conseguir que los alumnos posean una mejor representación, interpretación y comprensión de la realidad (Informe de Evaluación de diagnóstico, 2013: 17).

Objetivos de las guías de lectura

Por ello, uno de los objetivos de este tipo de seminarios es la creación de contenidos en abierto para los centros escolares extremeños. El Contenido Abierto tiene sus raíces en los esfuerzos de instituciones y fundaciones con el objeto de crear colecciones de recursos para compartir y concebir modelos de licencias y metadatos, como es el caso del Open Content Project, Open Knowledge Foundation y la iniciativa del Instituto de Tecnología de Massachusetts, Open Courseware, entre otras. Por su parte, las licencias Creative Commons, herederas del Open Content Project, promueven y protegen el trabajo de los productores de contenido con el derecho de poder compartir y distribuir los contenidos libremente. En este sentido, el proyecto de la Comisión Europea, Responsive Open Learning Environments (ROLE), promueve la idea de un aprendizaje autorregulado, es decir, hacer que los alumnos sean responsables de sus propias actividades de aprendizaje enseñándoles a usar la tecnología y los recursos abiertos (Redecker, 2013). Este entorno ha propiciado la creación de una red de colaboradores docentes cada vez mayor, que crean, adaptan y comparten contenido de calidad de numerosos repositorios, denominada PROCOMUN (<https://procomun.educalab.es/>), espacio en el que se pretende albergar los contenidos que se generen de esta propuesta, de modo que el material en su versión final quede preparado para su descarga y uso directo por profesorado y alumnado.

La actividad contempla la redacción de dos cuadernos de actividades (profesor y alumno) que permita evaluar las destrezas básicas, acorde a los estándares de aprendizaje evaluables contemplados en los mapas de relaciones curriculares acordes a la legislación en vigor en Extremadura (Consejería de Educación, 2014), atendiendo a la siguiente estructura:

Cuaderno del alumno	Cuaderno del profesor
Información descriptiva (curso, nivel, materia)	Información descriptiva (curso, nivel, materia)
Índice	Índice
Introducción (explicación de los contenidos incluidos, pautas para su realización, ejemplificación de errores frecuentes, distintivos del tipo de actividad y consejos de utilización)	Introducción (estructura y división de la guía de actividades, criterios de aplicación y fichas de codificación)
Relación de actividades (enunciación y actividad)	División y exposición de actividades (atendiendo a la competencia básica, la destreza básica, clasificación por contenidos...)
Comentarios de retroalimentación (textuales y visuales)	Fichas de codificación (código de actividad, clase de texto, implicaciones cognitivas, destreza, grado de dificultad, contenidos, estándar de aprendizaje evaluable, competencias clave, tipo de respuesta, la actividad, criterios de corrección y observaciones)

Tabla informativa de las cada una de las guías de lectura (alumno/profesor).
Fuente: elaboración propia

Agrupamiento de alumnos en el seminario

La necesidad de una compleja formación literaria de los maestros es una realidad (Gil, 2002), circunstancia que, según demuestran los estudios de campo recientes, tiene aspectos de mejora muy notables (Granado, 2013). En este sentido, tampoco ayuda el alto número de alumnos por clase que tienen los actuales estudios de Magisterio en España, donde la formación literaria y en concreto la formación y lectura de obras infantiles y juveniles por parte de gran porcentaje del alumnado es muy baja. Con esta intención, se pretende crear grupos de trabajo de entre dos y cuatro personas, que permitan realizar trabajos colaborativos sobre títulos de

Literatura Infantil destinados a lectores de entre 6 y 12 años. Todos los miembros del grupo, en principio, obtendrán la misma calificación y han de realizar las guías que se propongan, así como su explicación-exposición al resto de la clase.

Para ello, el grupo ha de elegir un tema particular de entre los que se proponen sobre La Literatura Infantil y su Didáctica en otros apartados de esta misma guía o bien a propuesta del grupo, según sus intereses, objetivos o motivaciones. En este caso, el docente ha de cumplir los siguientes presupuestos:

- Dar el Visto Bueno a la propuesta de los alumnos e informarles de posibilidades didácticas de las obras seleccionadas.
- Velar y controlar que los temas no se repitan dentro de un mismo seminario. Puede, sin embargo, elegirse una misma obra para niveles distintos, si bien una de las intenciones es conocer cuantas más obras, estilos, autores y temas, mejor, lo cual enriquecerá al conjunto de la clase. También es aconsejable que los recursos educativos diseñados tengan como destinatarios a todos los cursos de la Educación Primaria, hecho que permitirá tener un mayor conocimiento de la Educación Primaria y su currículum.
- Elaborar un portal con todo el material elaborado que se ponga a disposición de todos los grupos para el futuro. Esta tarea puede ser encargada a uno de los grupos resultantes o bien por el propio docente.
- Al igual que el apartado anterior, uno de los grupos puede encargarse de los aspectos de edición del resto de trabajos, de manera que se consiga cierta homogeneidad en las propuestas resultantes, su empaquetado *online* y los formatos de archivo resultantes.

Temporalización

Según la distribución actual de seminarios o grupos pequeños en los estudios de Grado, creemos que puede realizarse una distribución de las 15 sesiones que contempla el plan de estudios vigente, atendiendo a tres aspectos concretos:

- Sesiones de explicación y ejemplificación de esta guía docente. Para ello hemos reservado las cuatro semanas iniciales.
- Sesiones de exposición y explicación del material elaborado, el proceso de creación, la metodología seguida, las fuentes consultadas... Debido al elevado número de alumnos que cursan los estudios de Educación Primaria es conveniente reservar diez sesiones para este apartado, con una duración de 45 minutos para cada grupo de trabajo.
- Puesta en común del material y entrega del producto final en la última sesión.

Distribución de seminarios y tareas			
Febrero	Semana 1	Presentación del seminario	
	Semana 2	Presentación del seminario	
	Semana 3	Presentación del seminario / Reparto de grupos y temas	
	Semana 4	Presentación del seminario	
Marzo	Semana 5	Defensa de trabajos	
	Semana 6		
	Semana 7		
	Semana 8		
Abril	Semana 9		
	Semana 10		
	Semana 11		
	Semana 12		
Mayo	Semana 13		
	Semana 14		
	Semana 15		Entrega del material elaborado

Tabla informativa de la distribución temporal para la realización de las guías en los seminarios. Fuente: elaboración propia

Estructura de las guías

Aunque se hace en el interior del anexo una explicación detallada y comentada de cada una de las partes que conforman el trabajo es obligado explicar la arquitectura general que tienen cada uno de los materiales que se propone realizar al alumno. Tanto en el material de uso del alumno como en la guía del docente, según puede apreciarse en los siguientes esquemas.

Estructura de la guía del profesor

■ PORTADA

Título de la guía	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilidad del trabajo 2. Obra de la que se realiza 3. Autor/a del texto seleccionado 4. Curso de Educación Primaria
Otra información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elemento de identificación del lector (docente / alumno) 2. Datos de autoría 3. Imagen visual de la licencia creative

■ TÍTULOS DE CRÉDITO

1. Explicación tipo de licencia (iconos, textos y URL)
2. Créditos del trabajo:
 - Título
 - Autor
 - Tutor
 - N° páginas
 - Fecha
 - Centro

■ ÍNDICE

1. Índice automático
2. Dividido por niveles

INTRODUCCIÓN

1. Estructura de la guía	<ol style="list-style-type: none"> Partes que la conforman Fichas de codificación Modelo de evaluación Utilidad, objetivos y funciones de la actividad Información sobre el uso de las imágenes, textos, audios...
2. Forma de aplicación	<ol style="list-style-type: none"> Materiales, manuales y útiles de escritura Temporalización de aplicación de la guía Indicaciones que el docente puede hacer a los alumnos Información relativa al tipo de actividades Tiempo y lugar de las actividades Tipología de actividades Ejemplos de corrección Instrucciones que el docente expone a los alumnos Instrucciones sobre el material extra (audio), acciones complementarias como lecturas o audiciones Iconos aplicables a cada destreza Criterios de corrección y modelo de evaluación (parcial y total)
3. Ficha de codificación	<ol style="list-style-type: none"> Explicar su estructura y partes Explicar la asignación de color a cada destreza Información sobre otro material útil
4. Información de la obra propuesta para la guía de lectura	<ol style="list-style-type: none"> Información sobre el autor Datos editoriales (editorial, lugar, año de edición o reedición, datos de traductores o ilustradores) Peculiaridades de la obra seleccionada Elementos paratextuales y su importancia

FICHAS DE CODIFICACIÓN

1. Título	7. Grado de dificultad
2. Competencia lingüística	8. Estándares de aprendizaje evaluables
3. Número de codificación	9. Tipo de respuesta
4. Tipo de texto	10. Actividad
5. Implicaciones cognitivas	11. Criterios de corrección
6. Destrezas	12. Observaciones

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Tomando como punto de partida el mapa de relaciones curriculares incluido más abajo, es necesario, con la intención de ser coherentes, proponer un modelo de evaluación de las actividades y unos criterios de calificación adecuados:

- Modelo de evaluación
- Criterios de evaluación
- Criterios de calificación
- Puntuación y observaciones

TABLAS -RESUMEN

Resumen de las actividades por destrezas	Esta información global resumida permite comprender la planificación que se ha seguido en la elaboración de esta guía de lectura. Se puede buscar una división equitativa de cada uno de los ítems indicados, así como una descompensación por alguno de los campos, en cuyo caso es conveniente explicar por qué se ha optado por esa distribución
Resumen de los contenidos por actividades	
Resumen global	

APÉNDICE DOCUMENTAL

Puesto que se ha optado por una licencia de uso libre y compartida, es necesario dejar constancia de las fuentes que componen el trabajo, máxime cuando no sean de creación propia. También quisiéramos resaltar que tanto imágenes como texto, iconos, audio... deben seguir, por cuestiones de coherencia, las mismas licencias que la elegida. También conviene comprobar que no hay interferencias entre la licencia escogida y los recursos utilizados, aspectos que son fácilmente comprobable si se realiza un registro de cada uno de ellos:

- Número identificativo en nota al pie
- Fuente
- Fecha de consulta
- URL

Tabla informativa de las partes de la guía del profesor. Fuente: elaboración propia

A continuación proponemos la estructura de la guía del alumno. En aquellos aspectos coincidentes se ha decidido no repetir nuevamente esa información:

Estructura de la guía del alumno**PORTADA**

Titulo de la guía	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un título más cercano al libro trabajado 2. La tipografía textual puede variar 3. El léxico y la sintaxis han de ser sugerentes y entendibles para el receptor 4. El diseño del cuaderno puede parecer al que mantienen los manuales escolares para acercar el material a su contexto 5. Si se considera como material para trabajar de forma autónoma conviene probarlo antes de generar el documento definitivo 6. Puede incluirse alguna información relativa a la obra y el autor/a
Otra información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elemento de identificación del lector (docente / alumno) 2. Datos de autoría 3. Imagen visual de la licencia creative

TÍTULOS DE CRÉDITO

1. Explicación tipo de licencia (iconos, textos y URL)
2. Créditos del trabajo:

■ Título	■ Tutor	■ Fecha
■ Autor	■ N° páginas	■ Centro

ÍNDICE

1. Índice automático
2. Dividido por sesiones

INTRODUCCIÓN

1. Antes de empezar	En este apartado se pueden incluir las informaciones relativas al material, su disposición, distribución, tipología de materiales, utilidad o formas de actuación en caso de equivocaciones
2. Consejos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización del cuaderno 2. Información sobre cómo han de realizarse la actividades 3. Aspectos sobre cómo se reproducirá el material de audio 4. Útiles de escritura y manuales necesarios para realizar el trabajo 5. Consejos sobre la presentación y entrega del material 6. Información relativa al uso del cuaderno

ACTIVIDADES

1. La redacción de enunciados
2. La distribución visual de la información en el cuaderno (aspectos estilísticos)
3. La inclusión de iconos gráficos de cada destreza
4. Tamaño de la letra utilizada
5. La secuenciación de las actividades/tiempo de ejecución
6. Pautado para las respuestas del alumno
7. Material para tomar registro de las destrezas orales

Tabla informativa de las partes de la guía del alumno. Fuente: elaboración propia

Evaluación de la actividad

La evaluación de esta actividad se entiende dentro de una asignatura más amplia, cuya distribución porcentual está pensada de la siguiente manera:

Sistema de evaluación	Tipología de actividades	Ponderación
Pruebas escritas	De carácter teórico	60 %
Evaluación Continua (seminario)	De carácter práctico	40 %

Tabla ejemplo de evaluación de la asignatura. Fuente: elaboración propia

Para hacer el cómputo de la nota global de la asignatura se debe obtener previamente el aprobado por separado tanto del examen como de la parte práctica, es decir, al menos un 5 sobre 10 en la prueba objetiva y/o de desarrollo, y un aprobado como mínimo en el cálculo de la parte práctica.

Para la evaluación de la asignatura se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

1. Actitud positiva hacia la materia.
2. Adquisición y dominio de los contenidos teóricos, demostrándose capacidad de análisis crítico.
3. Capacidad de análisis y síntesis, de toma de decisiones y resolución de problemas, así como de organización y planificación de las enseñanzas y de adaptación a diferentes situaciones de aula.
4. Claridad expositiva durante las exposiciones orales de los trabajos monográficos.
5. Asistencia con regularidad a las clases, seminarios y sesiones de tutoría con actitud de participación, esfuerzo e implicación.

En la evaluación de los trabajos escritos y del examen no solo se considerarán los contenidos, sino también la corrección ortográfica y de la expresión. Es por ello que, para aprobar la asignatura será necesario demostrar un nivel de madurez en estos aspectos propio del nivel universitario. Esto es importante en cualquier universitario, pero muy especialmente en el caso de quienes estudian el Grado en Educación Primaria, puesto que de ellos dependerá el que su futuro alumnado aprenda la ortografía y la expresión escrita.

Sobre la norma ortográfica para la evaluación se mantiene la siguiente pauta:

- 5 % por cada falta de ortografía que no sean acentos.
- 2,5 % por cada falta de acentuación que no sea la misma.
- Faltas de expresión, anacolutos o mal uso del lenguaje, reducirán la nota final.
- La nota subirá si se utiliza una adecuación del lenguaje hasta un 10 %.
- 0,10 por cada falta de asistencia. No será posible obtener la calificación del seminario con un número superior a 3 faltas injustificadas.

En todo caso, se hará un seguimiento de la asistencia a los seminarios, de carácter obligatorio para aprobar la asignatura. La evaluación será continua a través de la observación y el registro de la implicación y participación del alumnado en los mismos, además de la exposición y defensa de las distintas aportaciones.

Las tareas encomendadas en cada seminario serán evaluadas por separado. La media de las puntuaciones obtenidas en cada tarea nos dará la nota final de esta parte de la asignatura que tendrá un peso del 40 % de la nota final.

Evaluación del seminario		
	2 trabajo práctica (escrito)	2 parte expositiva (oral)
Calificación del seminario (40 % de la nota final)	En mayo/junio y julio se mantiene la nota del seminario, con la doble opción examen sobre 10 o con cálculo de la nota del seminario	

Tabla ejemplo de evaluación de las sesiones de seminario. Fuente: elaboración propia

El grupo grande, o actividades de carácter teórico, se medirá mediante una prueba objetiva y/o de desarrollo con el objetivo de evaluar el saber y saber hacer de los estudiantes. Se apreciará la redacción, la puntuación y la ausencia de faltas de ortografía. Esta prueba se valorará con una puntuación comprendida entre 0-10. Su calificación supondrá el 60 % de la nota final.

En cuanto a la evaluación del alumnado que no asista a clase en los seminarios o que no haya asistido a un porcentaje de los mismos (80 %), se garantiza en cualquier caso la calificación de 0 a 10 en todas las convocatorias (tal como establece la normativa de evaluación de la UEx). Si bien, las pruebas finales para este tipo de alumnos incorporarán alguna modificación o preguntas añadidas relativas a los seminarios, a fin de que se pueda reconocer el conjunto de competencias requeridas en la asignatura. Dichas pruebas se harán en el mismo tiempo que el resto de los alumnos.

Bibliografía y webgrafía

- Agencia extremeña de evaluación educativa (2013). *Informe de evaluación de diagnóstico 2013*. Mérida: Gobierno de Extremadura. Consejería de Educación y Cultura.
- Alonso, J.; Caturla, E. (1998). *La motivación en el aula*. Madrid: PPC.
- Ayala-Valenzuela, R.; Messing-Grube, H. (2013). "Comprender los enunciados en un examen escrito: ¿Dónde está el problema?", *Educación Médica Superior*, 27(2), págs. 211-219.
- Carvajal Muñoz, I.; Marín Córdoba, S.; Ortega Valverde, J. (2014). "El uso del diccionario en el aula de Educación Primaria", *Revista Artes y Letras*, XXXVIII, págs. 57-63.
- Cassany, D. (2004). "El dictado como tarea comunicativa", *Tabula Rasa*, 2, págs. 229-250.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñando*. Buenos Aires: Aique.
- Consejería de Educación (2014). "Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura", *Diario Oficial de Extremadura*, 114, págs. 18965-19283.
- Eduteca. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Audio> [19/08/2016].
- Espacio Procomun Educativo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Comunidades Autónomas: <https://procomun.educalab.es/> [19/08/2016].
- Eurostat (2013) *Basic figures on the EU*. Summer 2013 edition.
- Fernández Enguita, M.; Mena, L.; Riviere, J. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Colección de Estudios Sociales "La Caixa".
- González, A. M. (2000). *Escuchar, hablar, leer y escribir (actividades con el lenguaje)*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- González, L. D. (1999). *Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Gil Álvarez, R. (2002). "La formación literaria del maestro", *Educación y biblioteca*. 131, págs. 19-21.
- Granado Alonso, C. (2013). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora*. Universidad de Sevilla, proyecto financiado por Pacto Andaluz por el Libro, Empresa Pública de Gestión de Programas Culturales. Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.
- IEA (2011). *PIRLS-TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (2013). *Resumen informe horizon 2013 Enseñanza Primaria y Secundaria. Departamento de Proyectos Europeos*. <http://www.intef.educacion.es/> - @educalINTEF. <http://educalab.es/blogs/intef/> [19/08/2016].
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa para las pruebas de competencia lingüística en el Tercer curso de Educación Primaria. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/evaluaciontercerprimaria/materialprofesorlenguaprueba1.pdf?documentId=0901e72b81b5e89a> [19/08/2016].
- Jefatura del Estado (2013). "Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa", *Boletín Oficial del Estado*, 295, págs. 97858-97921.
- Licencias Creative Commons: <http://es.creativecommons.org/blog/cc-es/> [19/08/2016].
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras II. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Marujo, H.; Neto, L.; Perloiro, M. (2003). *Pedagogía del Optimismo*. Madrid: Narcea.
- Méndez Garrido, J. M. (2001). "El papel de los materiales curriculares en la intervención educativa", *XXI Revista de Educación*, 3, págs. 221-230.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). "Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria", *Boletín Oficial del Estado*, 52, págs. 19349-19420.
- Miñaca Laprida, M. I.; Hervás Torres, M. (2013). "Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión", *Revista Española de Educación Comparada*, 21, págs. 203-220.
- Moreno, V. (2000). *Lectura, libros y animación. Reflexiones y propuestas*. Pamplona: Departamento del Gobierno de Navarra de Educación y Cultura.
- OCDE (2014). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Prats, J. (2010). "En defensa de la historia como materia educativa", *Tejuelo*, 9, págs. 8-18.
- Presidencia de la Junta (2011). "Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura", *Diario Oficial de Extremadura*, 47, págs.5952-6035.
- Procomun. <https://procomun.educalab.es/es/> [19/08/2016].
- Redecker, C. (2013). *European Commission. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies*.
- Rodari, G. (1976). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Ferrán Pellisa.
- Silva Cruz, M. I. (2013). "La retroalimentación en la corrección de la escritura: corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos", *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*, 7, pág.11.
- Soto Vázquez, J.; Barrio Sara, S. B. (2009). "Posibilidades didácticas y manejo de Video Streaming en las clases de lengua y literatura", *Tejuelo*, 4, págs. 84-101.
- Torijano Pérez, J. A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco/Libros.

Guía de lectura para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística a través de **NOMBRE DE LA OBRA Y AUTOR/A en CURSO de Educación Primaria**

Aunque el título es susceptible de múltiples creaciones, conviene dejar claro algunos aspectos importantes:

- 1.- Utilidad del trabajo: "Guía de lectura para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística". En este ejemplo en concreto se ha utilizado como modelo el Trabajo Fin de Grado de Educación Primaria del alumno Carlos Esteban Sancho (becario de colaboración del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las lenguas y las literaturas en el curso 2015-2016), basado en la colección de cuentos populares "El pico de la cigüeña" realizada por el Grupo de investigación LIJ (SEJ036) de la Universidad de Extremadura y editada por la Diputación Provincial de Cáceres.
- 2.- Obra de la que se realiza el trabajo.
- 3.- Autor/a del texto seleccionado.
- 4.- Curso para el que se ha pensado el trabajo, ya que esta selección obliga a la inclusión de contenidos y estándares distintos.

Guía del Plan Lector

Información para el profesorado

Como se realizan dos guías distintas (alumno y profesor), deben diferenciarse mediante algún elemento visual que permita al docente y al alumno reconocer el material que se ha elaborado para él.





Título: Guía de lectura de ... **TÍTULO DEL LIBRO** de **AUTOR/A** ... en **1,2,3º** de Educación Primaria

Autores: Nombre de los alumnos

Tutor: Nombre del profesor

Nº de páginas: 30

Año de realización: 2016

Nombre de la asignatura: Didáctica de la literatura y la literatura infantil

Nombre de la Facultad: Facultad de Formación del Profesorado

Nombre de la Universidad: Universidad de Extremadura

Es conveniente marcar la información y la página web en la que puede consultarse toda esta información. Un punto de inicio puedes encontrarlo aquí:

<http://es.creativecommons.org/blog/cc-es/>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando se reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispones del texto legal completo en la siguiente dirección:

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/es/>

Autoría-Atribución. Deberán respetarse la autoría del texto y de su traducción.

Compartir-igual: Si remezcla, transforma o crea a partir del material, deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que el original.

A pesar de ser una obra realizada con derechos de autor cedidos, es necesario identificar quiénes son sus creadores, de modo que conviene incluir nombre y apellidos de cada uno de los componentes. El orden de aparición marca un estatus de autor. Si hubiera créditos relativos a ilustraciones, audio.. debe recogerse en esta información inicial.

Como trabajo académico, para la identificación del mismo es importante el reconocimiento del tutor académico que ha dirigido la realización de esta guía.

Para que quede constancia del trabajo original y su extensión, dado que al entregarse en fuente abierta puede sufrir alteraciones posteriores a las realizadas por estos autores.

Como cualquier publicación tradicional, dada la vigencia temporal de este tipo de actividades, es muy pertinente incluir esta información.

Tal y como se ha estructurado en este manual, conviene asociarla a la asignatura para la que se ha concebido, aunque este epígrafe puede sustituirse por otra información relativa al centro desde el que surja la iniciativa de elaboración.

En lo que concierne a "Nombre de Facultad" y "Nombre de la Universidad", conviene dejar constancia del Centro en el que se ha realizado el trabajo, de modo que futuros usuarios puedan conocer esa información: universidad, instituto, colegio...

Índice

Introducción	4
Estructura de la Guía	5
Cómo aplicarlo	6
Fichas de codificación	10
Criterios de codificación para las actividades del Volumen I	18
Figura 1. Criterios de codificación y su equivalencia en puntos.	
Fuente: tabla de elaboración propia	18
Figura 2. Notas y su equivalencia en puntos.	
Fuente: tabla de elaboración propia	18
Figura 3. Puntuación total, media y mínima que pueden obtener los alumnos.	
Fuente: tabla de elaboración propia	18
Figura 4. Nota final del alumno.	
Fuente: tabla de elaboración propia	18
Resumen de las actividades del Volumen I	19
Resumen de las destrezas desarrolladas en el volumen I	20
Figura 5. Resumen de las destrezas trabajadas con cada actividad.	
Fuente: tabla de elaboración propia	20
Resumen de los contenidos trabajados en el volumen I	21
Figura 6. Resumen de los contenidos que se trabajan con las actividades propuestas.	
Fuente: tabla de elaboración propia	22
Resumen de las actividades del volumen I	23
Figura 7. Resumen de las actividades del Volumen I.	
Fuente: tabla de elaboración propia	24
Apéndice documental	25
Listado de imágenes y fuentes utilizadas para la elaboración de las guías... ..	26
Figura 29. Imágenes y fuentes utilizadas para la elaboración de las guías.	
Fuente: tabla de elaboración propia	26

Como puerta de acceso al contenido, conviene elaborar un índice automático, ya que permite la interactividad entre las partes del documento. Los más inexpertos pueden orientarse con estas breves pautas:

1. Seleccionar cada uno de los epígrafes que conforman el trabajo individualmente, Las fuentes aparecerán con las mismas que contengan en su origen.
2. Marcar como título 1, título 2, dependiendo del nivel dentro del trabajo.
3. Pestaña "Referencias" en el menú de Word.
4. Pulsar "Tabla de contenido".
5. Tabla automática.
6. Debe considerarse, dependiendo del volumen de testimonios, la inclusión en el índice de las ilustraciones, diagramas, tablas o figuras que lo conforman, que pueden ser de gran utilidad para el lector en la localización de informaciones concretas.

Introducción

En la realización de un trabajo académico conviene presentar el trabajo, indicando las partes que lo conforman y los objetivos que se persiguen. De este modo se facilita al docente la consulta o no del trabajo parcial o completamente. En nuestro caso proponemos los siguientes subepígrafos:

1. Estructura de la guía.
2. Forma de aplicación.
3. Ficha de codificación.
4. Información de la obra propuesta para la guía de lectura.

Estructura de la Guía

El Plan Lector presente está organizado en torno a los tres primeros volúmenes de la colección de cuentos populares *El pico de la cigüeña*. En primer lugar, se ofrecen una serie de recomendaciones con el fin de facilitar al profesor la puesta en marcha del Plan propuesto **(Cómo aplicarlo)**.

A continuación, se muestran las fichas de codificación que el maestro podrá tomar de referencia para la evaluación de las actividades planteadas, en las se muestra toda la información relacionada con cada actividad **(Fichas de codificación)**. En ellas el profesor puede identificar el volumen al que pertenece, el número al que corresponde, la competencia lingüística que se trabaja, el signo de codificación otorgado, la clase de texto con la que se relaciona, las implicaciones cognitivas involucradas, la destreza que se desarrolla, el grado de dificultad que se plantea, los contenidos que se tratan, los estándares de aprendizaje evaluables utilizados, las competencias clave a desarrollar, el tipo de respuesta, el enunciado y la actividad resuelta, los criterios de corrección empleados y las posibles observaciones.

Posteriormente, se presentan las tablas de equivalencia elaboradas para cada uno de los volúmenes con las que el profesor podrá obtener una calificación parcial **(Criterios de codificación)**, siendo en este caso de cada volumen, así como total, correspondiéndose esta con la calificación total de la guía.

Por último, en el apartado final de cada volumen se ofrecen tres tablas resúmenes donde se muestra toda la información relacionada con las actividades propuestas **(Resumen de las actividades del volumen)**. De la misma manera, al final de este documento, se ofrecen tres tablas resúmenes en lo referente a las actividades del Plan de Lectura. Su visualización permite, de forma general, apreciar la información principal de las actividades propuestas **(Resumen de las actividades de la Guía de Lectura)**.

Además, se han incorporado en el **índice las figuras** que se ofrecen en el documento dado que la información que se ofrece en ellas es relevante a la hora de llevar a cabo el *Plan Lector*. De esta misma forma, se ofrece al final del documento un apéndice documental en el que se recoge toda la información con respecto a las imágenes utilizadas para la elaboración de las *Guías*.

Este primer epígrafe consiste en un breve recorrido por cada una de las partes que contiene la guía de lectura, así como de una mínima información de los contenidos que se incluyen en cada parte.

Uno de los ejes centrales de esta guía es la denominada "Ficha de codificación". Con leves modificaciones se ha tomado como modelo la propuesta por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa para las pruebas de competencia lingüística en el Tercer curso de Educación Primaria: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/evaluaciontercerprimaria/materialprofesorlenguaprueba1.pdf?documentId=0901e72b81b5e89a>

Así como los ejercicios que se pueden consultar en las pruebas de PISA y PIRLS: <http://www.mecd.gob.es/inee/Preguntas-liberadas.html#PISA>.

No obstante, según las peculiaridades del curso elegido, la obra propuesta y los intereses del docente, pueden alterarse estos campos por otros que sean más próximos a su objeto de estudio (competencias concretas, destrezas específicas, estudios particulares de la lectura o cuanto pudiera tenerse como objetivo principal).

Como se indicaba en su inicio, nuestro fin es evaluar la competencia en comunicación lingüística, de modo que se ha graduado la calificación en equivalencias de tipo general, las cuales también pueden alterarse.

Para que el docente puede tener una visión global del trabajo se recomienda la realización de tablas resumen de toda la información.

Por las peculiaridades del trabajo-muestra, que estaba pensado para tres obras distintas, se optó en su momento por realizar resúmenes parciales de cada volumen y una tabla final de todos los textos.

Las imágenes, al igual que el texto o los archivos de audio, tienen derechos de autor, de modo que ha de reconocerse esa información en una tabla final.

Cómo aplicarlo

Una vez que el clima del aula sea el adecuado, el maestro encargado de aplicar la prueba se asegurará de que todos los alumnos disponen de un bolígrafo azul o negro. A continuación, entregará el cuaderno de actividades, que no podrán abrir hasta que el maestro lo indique.

Seguidamente, el tutor aplicador de la prueba, ofrecerá al alumnado las indicaciones pertinentes, para ello se recomienda la lectura en voz alta del apartado inicial titulado “antes de empezar” y “consejos”. A modo de ejemplo: *se os entregará un cuadernillo en que realizaréis distintos tipos de actividades con el fin de desarrollar tanto la comprensión oral y escrita como la expresión oral y escrita. A cada cuento le corresponden una serie de actividades que iréis realizando con el permiso del profesor. Empezaremos leyendo en voz alta el apartado “antes de empezar” y “consejos” para aclarar cualquier duda antes de comenzar.*

En este cuaderno, hay actividades destinadas para ser realizadas antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Para el primer y tercer volumen, se corresponden de la siguiente forma: actividad 0 (antes de la lectura), actividades 1, 2 y 3 (durante la lectura) y actividad 4 (después de la lectura o para hacer en casa). En el caso del segundo volumen, se corresponden de la siguiente forma: actividad 0 (antes de la lectura), actividades 1 y 2 (durante la lectura) y actividad 3 (después de la lectura o para hacer en casa). En este último caso, hay una actividad menos que en el resto debido a que la extensión de los cuentos es mayor, por tanto, se considera que es necesario una mayor dedicación de tiempo para su lectura, que en todos los casos se realizará en voz alta cambiando de lector aleatoriamente mientras el resto sigue la lectura con atención.

Se informará al alumnado del tiempo del que disponen para completar las actividades. El Plan de lectura está diseñado para que la duración de cada sesión sea de una hora, de modo que este será el tiempo estimado para la realización tanto de las actividades como de la lectura del cuento, eso sí, la destinada a completarse en casa no entrará dentro de esta temporalización.

Este apartado aporta una información interesante para el docente en lo tocante a su aplicación, de manera que sea útil y acorde a los principios que se han seguido en su organización por los autores.

1. A modo de ejemplo se puede informar de los materiales y útiles de escritura necesarios para su ejecución.
2. Otro aspecto puede ser la temporalización que debe seguirse en la aplicación.
3. También es conveniente fijar las indicaciones que el docente puede hacer a los alumnos antes del uso de los cuadernos (instrucciones de tipo oral).
4. Información relativa al tipo de actividades que conforman el material, tales como el momento de ejecución (antes, durante o después de la lectura), así como la explicación de aquellas irregularidades que pueda haber en la planificación de las actividades.
5. Informar del tiempo del que disponen los alumnos para realizar la prueba, el momento del curso en el que puede llevarse a cabo y el lugar (aula, casa...) más convenientes.

En relación a las actividades se ofrecerán las siguientes pautas. *Realizareis distintos tipos de ejercicios:*

- Contestar en voz alta según lo que se pida.
- Escuchar y completar. Los audios se repetirán dos veces.
- Decir si las afirmaciones son verdaderas o falsas.
- Unir correctamente.
- Dibujar.
- Rellenar, completar u ordenar correctamente.
- Representar una escena u obra.
- Actividades en las que deberás elegir la respuesta correcta. En estos ejercicios se ofrecen varias posibles respuestas y solo una de ellas será la correcta, rodéala o subrayala, si te confundes o cambias de idea táchala con una cruz, solo valdrá aquella respuesta que esté debidamente rodeada o subrayada.

Ejemplo:

- a) El dragón
- b) Flor del Lililón **INCORRECTO**
- c) El zurrón del pobre
- a) ~~El dragón~~
- b) Flor del Lililón **CORRECTO**
- c) El zurrón del pobre

Recordad que *el cuadernillo es personal* y las actividades debéis realizarlas solos, por este motivo no debéis hablar durante la prueba salvo cuando lo indique el profesor. Si tenéis alguna duda consultad las instrucciones o preguntad al maestro. No olvidéis repasar todas las actividades una vez que las hayáis finalizado.

Si alguien tiene alguna duda es el momento de resolverla.

Conviene diversificar la tipología de actividades y tareas, porque esa pluralidad permitirá evaluar las distintas destrezas y capacidades de alumnos distintos. En el ejemplo propuesto se ha pensado en actividades de interacción, rellenar huecos... como puede apreciarse en esta enumeración.

A modo de orientación sobre tipos de ejercicios puede consultarse el trabajo de Rodari (1976), Lomas (1999) o González (2000).

Para aliviar del nerviosismo al alumno conviene entregar ejemplos que le permitan autocorregirse y que el profesor puede explicar como punto de inicio antes del comienzo de las pruebas.

También puede resultar pertinente la lectura del trabajo de Silva Cruz (2013) o Torijano Pérez (2004) sobre la corrección y evaluación del error antes de la realización de la guía.

Conviene hacer recordatorios de aspectos fundamentales como el carácter personal o colectivo de las actividades, la forma en que va a aplicarse... Cuestiones que interesa haber trabajado previamente en clase para una mayor tranquilidad y normalización de este tipo de tareas.

En cuanto a las actividades en las que se hace uso del **audio**, se informará al alumnado de que se escucharán solo dos veces. Durante la primera reproducción se recomendará no anotar nada y dedicar toda la atención al audio para captar el sentido global del texto. De este modo, cuando lo escuchen por segunda vez, ya estarán en condiciones de poder completar correctamente el ejercicio.

Con el fin de facilitar información al alumnado, se ha seleccionado un **icono representativo** para cada una de las destrezas que se pretenden desarrollar con la actividad a la que correspondan. A continuación, se muestra la relación asignada para cada una:



Expresión escrita



Expresión oral



Comprensión escrita



Comprensión oral

La **lectura** de los cuentos se realizará en voz alta alternando de forma aleatoria al lector, que será elegido por el maestro. Además, se recordará la importancia de hacer una lectura comprensiva del enunciado para saber qué es lo que se pide antes de iniciar cada actividad. En cuanto al uso del **diccionario**, será conveniente que cada alumno disponga del suyo propio para hacer uso del mismo en aquellas actividades en las que se pida. Se recomienda el uso del “Diccionario de Primaria de Lengua española” de la editorial VOX.

Por último, para la evaluación de cada actividad, se seguirán **los criterios de corrección** marcados en la tabla correspondiente. Respecto a la evaluación y calificación de la guía, en la parte final de cada volumen se ofrece un apartado en donde se explica la equivalencia y el valor de cada actividad para obtener una calificación total del volumen correspondiente. Al finalizar los tres volúmenes, se podrá realizar una evaluación sumativa en la que se obtenga una calificación global del *Plan Lector*. En este cuaderno se ofrece un apartado para la obtención de dicha calificación en la parte final del documento.

Ya que se trata de un enfoque pensado para el estudio de las destrezas escritas y orales, la aplicación de material auditivo supone una mayor complejidad, fácilmente solventable hoy día con las nuevas tecnologías (Soto, 2009). Aún así, conviene que el alumno sepa cómo se va a proceder a la reproducción del material y en qué consiste la actividad que debe efectuar.

Para una identificación de cada una de las destrezas conviene vincular un icono a cada una de ellas, de modo que al margen de la actividad se incluyan aquellos que tengan desarrollo en la misma. Las imágenes pueden tener una relación de semejanza con la destreza propuesta, para una fácil vinculación. La selección de los iconos representativos de cada destreza pueden ser de elaboración propia o elegidas de fondos de imágenes de derechos cedidos.

Instrucciones sobre la necesidad de comprender las instrucciones de las tareas, lo que en ocasiones supone muchas dificultades para el alumnado (Ayala-Valenzuela, Messing-Gruube, 2013).

Conviene informar a los futuros aplicadores de la guía de los repertorios complementarios (diccionarios, manuales...) que se requieran para una correcta implantación. Como bibliografía auxiliar puede leerse el trabajo de Carvajal *et al.* (2014).

Conviene incluir aspectos relativos a la evaluación planteada que permitan una calificación correcta, tanto parcial (de cada actividad) como global (del conjunto de la guía propuesta).

Fichas de codificación

En este apartado, se proporcionarán las *fichas de codificación* en las que se ofrece toda la información referente a cada actividad. En primer lugar, se muestra un resumen en el que se incluyen todas las actividades correspondientes al volumen al que pertenecen. De este modo, se facilita el nombre del cuento y la actividad, la competencia lingüística y el ítem.

Posteriormente, se presentan las fichas de codificación correspondientes a cada actividad del volumen y cuento al que pertenecen. Con la intención de facilitar la comprensión del lector, se ha utilizado un color identificativo para cada una de las destrezas que se trabajan, utilizando en este caso el color azul para el desarrollo de la comprensión escrita; el rojo para la comprensión oral; el amarillo para la expresión escrita y el verde para la expresión oral.

La información que se presenta en cada una de las tablas consta de: título, competencia lingüística, número de codificación, tipo de texto, implicaciones cognitivas, destrezas, grado de dificultad, estándares de aprendizaje evaluables, tipo de respuesta, actividad, criterios de corrección y observaciones.

Con el fin de realizar una evaluación objetiva, en cada ficha se muestran los criterios de corrección que el profesor debe tener en cuenta a la hora de evaluar las actividades correspondientes. De tal forma, que se ofrece la posibilidad de clasificarlas como: correcta, incompleta o incorrecta. Más adelante, se proporcionarán las tablas de codificación para la obtención de una calificación tanto de las actividades del volumen, como de la *Guía de Lectura* completa.

Dado que las actividades son de variada tipología, matizaremos que en aquellas de carácter abierto el profesor tratará de verificar que los criterios de corrección establecidos se hayan cumplido. Para ello, se recomienda el uso de un *cuaderno de registro* que le permita hacer explícita la participación del alumnado en las actividades, especialmente en aquellas destinadas al desarrollo de la expresión oral. Esta información es válida para las fichas de codificación de los volúmenes I, II y III.

Como se ha explicado con anterioridad, la incorporación de fichas individuales para cada actividad es uno de los elementos centrales de la guía docente, de ahí que se incorpore un apartado exclusivo para ellas.

En este momento se incluye una información abreviada de cada una de las partes que la conforman y que, en nuestro caso, ampliamos en páginas sucesivas.

Junto a ellas, se incluyen otras informaciones expresadas mediante tablas generales:

1. Resumen de las actividades incluidas.
2. Cada una de las fichas de codificación. Para identificarlas claramente se ha utilizado un color para cada destreza (azul para la comprensión escrita; rojo para la comprensión oral; amarillo para la expresión escrita y verde para la expresión oral).
3. Tabla de evaluación y codificación.

Con todo, los campos que se han diseñado son los que siguen:

1. Título.
2. Competencia lingüística.
3. Número de codificación.
4. Tipo de texto.
5. Implicaciones cognitivas.
6. Destrezas.
7. Grado de dificultad.
8. Estándares de aprendizaje evaluables.
9. Tipo de respuesta.
10. Actividad.
11. Criterios de corrección.
12. Observaciones.

Como material complementario, dado el número elevado de alumnos que tienen las clases de Educación Primaria, es conveniente el registro individualizado en cuadernos *ad hoc*.

Breve introducción de la obra propuesta

El Grupo de Investigación de literatura infantil y juvenil (LIJ) (<http://www.unex.es/investigacion/grupos/lij>) de la Universidad de Extremadura (SEJ036) es el responsable de la colección “El Pico de la Cigüeña. Cuentos populares ilustrados”. En esta colección se recogen algunos de los más fascinantes cuentos populares de la tradición oral, cuidadosamente seleccionados, adaptados e ilustrados para los primeros lectores.

Desde orígenes remotos, estas narraciones se van transmitiendo de generación en generación a través de distintas versiones de la tradición oral europea. Casi desaparecidos hoy del habla popular, se rescatan ahora del olvido y se presentan a los niños en una cuidada edición llena de colores e imágenes. Su propio origen los convierte en materiales originales y auténticos del gusto del niño, lo que garantiza su elección por estos lectores en formación.

El primer volumen, con ilustraciones de Fermín Solís, contiene los siguientes cuentos, todos ellos adaptados de las versiones recogidas por el folklorista Marciano Curiel Merchán: “El dragón”, “La flor de Lililón” y “El zurrón del pobre”. El segundo volumen, con ilustraciones del mismo dibujante, incluye “El castillo de irás y no volverás” y “El príncipe oso”, narraciones que ya recogiera el folklorista Sergio Hernández de Soto en el siglo XIX. El tercer volumen, ilustrado por Pedro Camello, presenta “La serrana de la Vera”, “La loba parda” y “Las tres hermanas cautivas”, adaptadas, respectivamente, de las versiones que recogieron Valeriano Gutiérrez Macías, García-Plata de Osma y Ramos Hernández.

Hasta la fecha han aparecido seis volúmenes, si bien la colección completa, que se publica en dos números anuales, es de 10 volúmenes, los cuales ya están en prensa.

En ocasiones es necesario aclarar algunos datos que serán esclarecedores para el docente, relativos a los siguientes aspectos:

1. Información sobre el autor.
2. Datos editoriales (editorial, lugar, año de edición o reedición, datos de traductores o ilustradores).
3. Peculiaridades de la obra seleccionada.
4. Elementos paratextuales y su importancia.



En este primer volumen se han adaptado las versiones recogidas por Marciano Curiel Merchán en su edición de Cuentos Extremeños, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1944. Pueden consultarse estos títulos en su versión original en la reciente edición de María Luisa Montero Curiel y Pilar Montero Curiel en la Editora Regional Extremadura, Serie Rescate, número 28, 2006. Ilustraciones de Fermín Solís.

ISBN: 978-84-15823-10-0.



En este segundo volumen se han adaptado las versiones recogidas por Sergio Hernández de Soto en su edición de Cuentos populares de Extremadura, Biblioteca de las Tradiciones Populares españolas, Librería de Fernando Fé, Madrid, 1886. Pueden consultarse estos títulos en su versión original en la reciente edición de José Soto Vázquez y Enrique Barcia Mendo en la Editora Regional Extremadura, Serie Rescate, número 43, 2012. Ilustraciones de Fermín Solís.

ISBN: 978-84-15823-16-2.



En este tercer volumen se han adaptado las versiones recogidas por distintos autores. Rafael García-Plata de Osma, "La loba parda", Revista de Extremadura, 1901, págs. 551-552. Valeriano Gutiérrez Macías, "La serrana de La Vera en el folklore", Revista de Folklore, Tomo 8b, nº 92, 1988, págs. 39-43. Ramos Hernández, "Las tres hermanas cautivas", El romancero tradicional extremeño, Diego Catalán (Dir.), Asamblea de Extremadura, Mérida, 1995, págs. 195-196. Ilustraciones de Pedro Camello.

ISBN: 978-84-15823-23-0.

Numerosas guías de lectura comienzan con una "Ficha técnica" en la que se detallan los datos técnicos de la obra: autor, editorial, año... Puesto que ya hemos detallado esos datos previamente, cabe la posibilidad de realizar una sinopsis de la misma, de un modo más narrativo, donde se dé cabida a otros aspectos interesantes de la obra que no tengan espacio en otro lugar: breve biografía del autor, personajes destacados, aspectos editoriales o de transmisión de la obra reseñables, a juicio del docente.

Fichas de codificación

Consideramos fundamental entender cómo se distribuye la información que se incluye en cada una de las fichas. Por ello hemos completado esta parte del anexo con otros documentos necesarios. No podemos olvidar que los tramos de edad que se contemplan abarca a alumnos desde los 6 a los 12 años, cuya maduración lectora o psicológica puede ser muy distinta:

1. Modelo de ficha de codificación.
2. Mapa de relaciones curriculares de la Comunidad Autónoma de Extremadura.
3. Ejemplos de fichas de cada una de las destrezas fijadas como objeto de estudio y evaluación.

MODELO DE FICHA DE CODIFICACIÓN (I)

TÍTULO DE LA OBRA / capítulo /fragmento...				
ACTIVIDAD	Comp. Lingüística:		Ítem Nº:	
Clase de texto				
Implicaciones cognitivas				
Destreza	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Grado de dificultad	Baja	Media	Alta	
Contenidos				
Estándares de aprendizaje evaluables				
Competencias clave				
Tipos de respuesta	Cerrada	Semiconstruida	Construida	Abierta
Actividad				
Criterios de corrección	Tomando en cuenta la tabla de codificación o la clasificación propuesta por el currículo			
Observaciones				

Tabla ejemplo de modelo de Ficha de codificación. Fuente: elaboración propia

Dependiendo de que parte de la obra se trabaje, tanto si es de una obra completa como de un fragmento o capítulo.

Se asignará un código tanto en el apartado "Actividad" como "Ítem nº", número que puede vincularse a la destreza (CE1, CO4, EO1, EE1...). Número que posteriormente utilizaremos en las tablas resumen para su identificación.

En principio se complementa con una única destreza: comprensión y expresión oral o escrita. No obstante, es posible y frecuente que en una actividad se trabaje más de una.

Conviene indicar, de modo conciso, el género literario (narrativo, poético, teatral) o tipología textual que se ha propuesto (informativo, descriptivo, periodístico...).

La gran cantidad de implicaciones puede unir más de un tipo, de entre las que proponemos a modo de ejemplo: imaginar, representar, crear, anticipar ideas, comprender, expresar, organizar, describir, integrar, interpretar, redactar, relacionar...

Conviene resaltar aquella celda que se trabaje con el color elegido y asociado a cada destreza. En caso de ser más de una destreza usaremos el color de la destreza más trabajada en toda la ficha y la casilla de este bloque con el color oportuno.

Se seguirá el mismo procedimiento que en el campo anterior. Es importante diversificar la dificultad de las actividades.

Se complementarán con los bloques que recoge el currículo de ese curso académico.

Se incluirán los estándares que recoge el currículo de ese curso académico asociado a los contenidos elegidos.

MODELO DE FICHA DE CODIFICACIÓN (II)

TÍTULO DE LA OBRA / capítulo /fragmento...				
ACTIVIDAD	Comp. Lingüística:		Ítem N°:	
Clase de texto				
Implicaciones cognitivas				
Destreza	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Grado de dificultad	Baja	Media	Alta	
Contenidos				
Estándares de aprendizaje evaluables				
Competencias clave				
Tipos de respuesta	Cerrada	Semiconstruida	Construida	Abierta
Actividad				
Criterios de corrección	Tomando en cuenta la tabla de codificación o la clasificación propuesta por el currículo			
Observaciones				

Tabla ejemplo de modelo de Ficha de codificación. Fuente: elaboración propia

Comunicación lingüística (CCL), Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT), Competencia digital (CD), Aprender a aprender (CPAA), Competencias sociales y cívicas (CSCV), Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE) y Conciencia y expresiones culturales (CEC).

Se seguirá el mismo procedimiento que en "Grado de dificultad". Es importante diversificar la tipología de respuestas. Tanto este apartado como el indicado puede modificarse a juicio del docente.

Es muy pertinente realizar una breve descripción de la actividad y copiarla en este apartado, ya que, de este modo, es posible consultar toda la información simultáneamente.

Susceptible de información personal, conviene tomar en cuenta la tabla de codificación o la clasificación propuesta por el currículo que se incluye en esta misma guía.

Cada docente podrá complementar información personalizada de su trabajo, que puede girar en torno a estos temas:

- Consideraciones sobre la actividad.
- Consideraciones sobre el alumno.
- Consideraciones sobre el curso académico.
- Consideraciones sobre el proceso de realización de la actividad.
- Propuestas de mejora de la actividad.

MAPA DE RELACIONES CURRICULARES DE 1º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Primer curso (lengua castellana y literatura)

Bloque 1: comunicación oral. Hablar y escuchar.

Contenidos:

- 1.1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente.
- 1.2. Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.
- 1.3. Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; escucha; respeto al turno de palabra.
- 1.4. Expresión y producción de textos orales sencillos.
- 1.5. Creación de sencillos textos literarios.
- 1.6. Comprensión de textos orales según su tipología: narrativos y descriptivos. Ampliación del vocabulario.
- 1.7. Valoración de los contenidos transmitidos por el texto. Resumen oral.
- 1.8. Audición y reproducción de textos breves, sencillos y que estimulen el interés del niño.
- 1.9. Dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias.
- 1.10. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar y preguntar.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables - Competencias Clave
1.1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente. 1.3. Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; escucha; respeto al turno de palabra. 1.10. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar y preguntar.	LCL 1.1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra y escuchar las intervenciones de los demás.	LCL 1.1.1. Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones...) en distintos ámbitos. (CCL, CSCV) LCL 1.1.2. Transmite las ideas con claridad y corrección. (CCL, CSCV) LCL 1.1.3. Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros, mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás. (CCL, CSCV) LCL 1.1.4. Aplica las normas socio-comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa y ciertas normas de cortesía. (CCL, CSCV)
1.2. Comprensión y expresión de mensajes verbales y verbales. 1.3. Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; escucha; respeto al turno de palabra.	LCL 1.2. Integrar y reconocer la información verbal y no verbal de los discursos orales.	LCL 1.2.1. Emplea conscientemente recursos lingüísticos y no lingüísticos para comunicarse en las interacciones orales. (CCL, CSCV)
1.1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente. 1.4. Expresión y producción de textos orales sencillos. 1.10. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar y preguntar.	LCL 1.3. Expresarse de forma oral para satisfacer necesidades de comunicación en diferentes situaciones.	LCL 1.3.1. Se expresa con una pronunciación y una dicción correctas: articulación, ritmo, entonación y volumen. (CCL) LCL 1.3.2. Expresa sus propias ideas comprensiblemente. (CCL, CSCV) LCL 1.3.3. Participa activamente en la conversación contestando preguntas. (CCL, CSCV) LCL 1.3.4. Participa activamente y de forma constructiva en las tareas de aula. (CCL, CSCV)

Tabla ejemplo del Mapa de relaciones curriculares de 1º de Educación Primaria. Fuente: elaboración propia

Se deben recoger actividades que incluyan distintos bloques del currículum, tal y como sucede habitualmente en los libros de texto que utilizan los alumnos en clase.

De este bloque elegiremos los contenidos que se trabajan en cada actividad (1.1; 1.8; 1.10...).

Puesto que los contenidos se vinculan directamente a criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables concretos y, por tanto, competencias específicas, esta información debe incluirse de manera codificada (LCL1.1.; LCL 1.1.4., etcétera) en las guías de codificación y en las tablas resumen finales.

El número de cada epígrafe corresponde con cada uno de los bloques de contenidos que desarrolla el currículum actual.

Cada estándar de aprendizaje conlleva el trabajo de alguna destreza clave concreta, como puede apreciarse, aspecto que debe valorarse en el momento de diseñar las actividades.

TÍTULO DE LA OBRA / capítulo /fragmento...				
ACTIVIDAD 0	Comp. Lingüística: Expresión		Ítem N°:	
Clase de texto	Narrativo			
Implicaciones cognitivas	Expresar y valorar			
Destreza	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Grado de dificultad	Baja	Media	Alta	
Contenidos	1.1, 1.10 y 5.1			
Estándares de aprendizaje evaluables	LCL 1.1.1, LCL 1.1.2, LCL 1.1.3, LCL 1.1.4 y LCL 5.1.1			
Competencias clave	CCL y CSCV			
Tipos de respuesta	Cerrada	Semiconstruida	Construida	Abierta
Actividad	Antes de comenzar con la lectura del cuento, contestad en voz alta a las siguientes preguntas. ¿Sobre qué tratará el cuento de "El dragón"? ¿Conocéis algún cuento en el que aparezcan dragones? Explícalo. ¿Cómo crees que acabará el cuento que vas a leer a continuación?			
Criterios de corrección	<p>LCL 1.1 y LCL 5.1</p> <p>Correcto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Participa de manera activa aportando sus ideas. ■ Se expresa con claridad. ■ Pronuncia, entona y vocaliza correctamente. <p>Incompleto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Cumple dos de los anteriores. <p>Incorrecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Cumple uno o ninguno de los anteriores. 			
Observaciones				

Tabla ejemplo de codificación de actividad de expresión oral. Fuente: elaboración propia

TÍTULO DE LA OBRA / capítulo /fragmento...				
ACTIVIDAD 1	Comp. Lingüística: Comprensión		Ítem N°:	
Clase de texto	Narrativo, poético, teatral			
Implicaciones cognitivas	Escuchar y comprender			
Destreza	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Grado de dificultad	Baja	Media	Alta	
Contenidos	1.6 y 1.8			
Estándares de aprendizaje evaluables	LCL 1.6.1, LCL 1.6.2, LCL 1.6.3 y LCL 1.8.3			
Competencias clave	CCL y CPAA			
Tipos de respuesta	Cerrada	Semiconstruida	Construida	Abierta
Actividad	<p>A continuación, escucharás atentamente la narración de un pequeño fragmento del texto leído anteriormente. Intenta anotar todo aquello que hayas escuchado. Posteriormente, reúnete con dos o tres compañeros para intentar completar el texto.</p> <p>—Pues ese príncipe ha engañado al rey, a la princesita y a todo el reino. Quien ha matado al dragón he sido yo con mis tres leales perros y aquí están las siete lenguas que saqué de esas cabezas. Compruébelo su Real Majestad y verá que esas cabezas están sin lengua.</p>			
Criterios de corrección	<p>LCL 1.6, LCL 1.8 y LCL 1.9</p> <p>Correcto: Anota todos los personajes que se nombran, así como los datos más significativos.</p> <p>Incompleto: Aparecen casi todos los personajes que se nombran, así como algunos de los datos más significativos.</p> <p>Incorrecto: Aparecen uno o dos de los personajes nombrados, y hay ausencia de los datos significativos del texto.</p>			
Observaciones				

Tabla ejemplo de codificación de actividad de comprensión oral. Fuente: elaboración propia

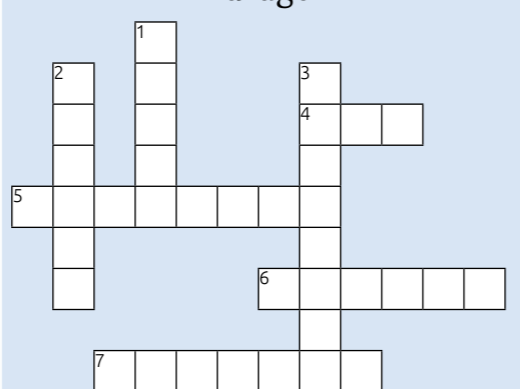
TÍTULO DE LA OBRA / capítulo /fragmento...				
ACTIVIDAD 2	Comp. Lingüística: Comprensión		Ítem N°:	
Clase de texto	Narrativo, poético, teatral			
Implicaciones cognitivas	Integrar e interpretar			
Destreza	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Grado de dificultad	Baja	Media	Alta	
Contenidos	2.2 y 2.4			
Estándares de aprendizaje evaluables	LCL 2.2.1 y LCL 2.2.2			
Competencias clave	CCL y CPAA			
Tipos de respuesta	Cerrada	Semiconstruida	Construida	Abierta
Actividad	<p>Completa correctamente el siguiente crucigrama respondiendo a las preguntas relacionadas con el cuento.</p> <p style="text-align: center;">El dragón</p>  <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>4 ¿Quién anuló la boda?</p> <p>5 ¿Cómo se llamaba el mozo tan valiente tan valiente?</p> <p>6 ¿Qué animales ayudaron al protagonista?</p> <p>7 ¿Qué utilizó el protagonista para demostrar que él había matado al dragón?</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p>1 ¿Cuántas cabezas tenía el dragón?</p> <p>2 ¿En qué torre encerraron al cobarde príncipe?</p> <p>3 ¿Con quién se casó el protagonista?</p> </div> </div>			
Criterios de corrección	<p>LCL 2.2</p> <p>Correcto: Escribe seis o siete palabras en el lugar correspondiente.</p> <p>Incompleto: Escribe correctamente cuatro o cinco palabras.</p> <p>Incorrecto: Escribe correctamente entre cero y tres palabras.</p>			
Observaciones				

Tabla ejemplo de codificación de actividad de comprensión escrita. Fuente: elaboración propia

TÍTULO DE LA OBRA / capítulo /fragmento...				
ACTIVIDAD 4	Comp. Lingüística: Expresión		Ítem N°: V1:4	
Clase de texto	Narrativo			
Implicaciones cognitivas	Redactar			
Destreza	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Grado de dificultad	Baja	Media	Alta	
Contenidos	3.1, 3.4, 3.6 y 5.6			
Estándares de aprendizaje evaluables	LCL 3.1.2, LCL 3.1.3 y LCL 5.3.1			
Competencias clave	CCL, CPAA y CEC			
Tipos de respuesta	Cerrada	Semiconstruida	Construida	Abierta
Actividad	Por último, inventa un final alternativo para esta historia.			
Criterios de corrección	<p>LCL 3.1 y LCL 5.3</p> <p>Correcto: El alumno es capaz de elaborar un final alternativo creativo, donde las ideas están bien organizadas y se cumplen las reglas ortográficas.</p> <p>Incompleto: El alumno elabora un final alternativo aceptable, cumple las reglas ortográficas salvo en ocasiones puntuales.</p> <p>Incorrecto: El alumno elabora un final alternativo pobre para el nivel exigido, además, incumple en numerosas ocasiones las reglas ortográficas.</p>			
Observaciones				

Tabla ejemplo de codificación de actividad de expresión escrita. Fuente: elaboración propia

Criterios de evaluación

Tomando como punto de partida el mapa de relaciones curriculares incluido más arriba, es necesario, con la intención de ser coherentes, proponer un modelo de evaluación de las actividades y unos criterios de calificación adecuados.

A modo de ejemplo hemos incluido la codificada en el Trabajo Fin de Grado de Carlos Esteban Sancho.

En todo momento es recomendable tener en cuenta las indicaciones establecidas en el currículo, así como los estándares de aprendizaje evaluables que se incluyen en el Mapa de relaciones curriculares.

Criterios de evaluación de las actividades del Volumen I

Respuesta correcta.	Respuesta incompleta.	Respuesta incorrecta.	No responde.
Dos puntos Código 2	Un punto Código 1	Ninguna puntuación Código 0	Ninguna puntuación Código 9
Representa el nivel adecuado para este curso.	Cumple de forma básica en relación al nivel de su curso, presenta errores en sus respuestas.	No cumple los requisitos básicos para superar la actividad planteada.	Deja la respuesta en blanco.

Figura 1. Criterios de codificación y su equivalencia en puntos. Fuente: elaboración propia

Notas y su equivalencia en puntos										
Notas numéricas										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puntos										
0	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30

Figura 2. Notas y su equivalencia en puntos. Fuente: elaboración propia

Puntuación total	Puntuación media	Puntuación mínima
30	15	0

Figura 3. Puntuación total, media y mínima que pueden obtener los alumnos. Fuente: elaboración propia

Nota final

Figura 4. Nota final del alumno. Fuente: elaboración propia

Tablas-resumen

En ocasiones los docentes llevan tantas actividades en cursos distintos y de asignaturas tan diversas que la contemplación conjunta de toda la información detallada hasta este momento permite una mejor planificación.

A modo de orientación consideramos muy útil la condensación de información en las siguientes tablas:

1. Resumen de las actividades por destrezas.
2. Resumen de los contenidos por actividades.
3. Resumen global.

Resumen de las destrezas desarrolladas en el volumen I

Ítem	Comprensión oral	Comprensión escrita	Expresión oral	Expresión escrita
V1:0				
V1:1				
V1:2				
V1:3				
V1:4				
V1:00				
V1:01				
V1:02				
V1:03				
V1:04				
V1:000				
V1:001				
V1:002				
V1:003				
V1:004				
Total	4	4	4	6

Figura 5. Resumen de las destrezas trabajadas con cada actividad. Fuente: elaboración propia

Resumen de los contenidos trabajados en el volumen I

Ítem	Contenidos
V1:0	1.1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente. 1.10. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar y preguntar. Comentario oral. 5.1. Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales...
V1:1	1.6. Comprensión de textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos e informativos. Sentido global del texto. Ampliación de vocabulario. 1.8. Audición y reproducción de textos breves, sencillos y que estimulen el interés del niño.
V1:2	2.2. Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio. 2.4. Comprensión de diversos tipos de textos.
V1:3	1.6. Comprensión de textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos e informativos. Sentido global del texto. Ampliación de vocabulario. 1.8. Audición y reproducción de textos breves, sencillos y que estimulen el interés del niño. 3.1. Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, cuentos, poemas y diálogos.
V1:4	3.1. Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, cuentos, poemas y diálogos. 3.4. Normas y estrategias para la producción de textos. 3.6. Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, taya, signos de entonación e interrogación). 5.6. Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas y adivinanzas.
V1:00	3.1. Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, cuentos, poemas y diálogos. 3.4. Normas y estrategias para la producción de textos. 3.6. Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, taya, signos de entonación e interrogación). 5.1. Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales...
V1:01	2.2. Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio. 2.4. Comprensión de diversos tipos de textos.
V1:02	2.2. Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio. 2.4. Comprensión de diversos tipos de textos. 2.6. Estrategias para la comprensión lectora de textos: título. Ilustraciones. Palabras clave. Capítulos. Relectura. Diccionario. Sentido global del texto. Ideas principales. Resumen.

V1:03	<p>1.1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente.</p> <p>1.3. Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; exposición clara; organización del discurso; escucha; respeto al turno de palabras; papel de moderador; entonación adecuada; respeto por los sentimientos, experiencias, ideas y opiniones.</p> <p>1.10. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar y preguntar. Comentario oral.</p> <p>5.1. Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales...</p>
V1:04	<p>1.8. Audición y reproducción de textos breves, sencillos y que estimulen el interés del niño.</p> <p>3.1. Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, cuentos, poemas y diálogos.</p> <p>3.4. Normas y estrategias para la producción de textos.</p>
V1:000	<p>3.1. Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, cuentos, poemas y diálogos.</p> <p>3.4. Normas y estrategias para la producción de textos.</p> <p>3.6. Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, taya, signos de entonación e interrogación).</p> <p>3.10. Uso eficaz del diccionario para ampliación de vocabulario y como consulta ortográfica y gramatical. Ortografía: utilización de las reglas básicas de ortografía.</p> <p>5.1. Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales...</p>
V1:001	<p>1.6. Comprensión de textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos e informativos. Sentido global del texto. Ampliación de vocabulario.</p> <p>1.8. Audición y reproducción de textos breves, sencillos y que estimulen el interés del niño.</p>
V1:002	<p>2.2. Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.</p> <p>2.4. Comprensión de diversos tipos de textos.</p> <p>2.6. Estrategias para la comprensión lectora de textos: título. Ilustraciones. Palabras clave. Capítulos. Relectura. Diccionario. Sentido global del texto. Ideas principales. Resumen.</p>
V1:003	<p>1.1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente.</p> <p>1.9. Dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias.</p> <p>1.10. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar y preguntar. Comentario oral.</p> <p>5.1. Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales...</p> <p>5.7. Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios.</p>
V1:004	<p>3.1. Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, cuentos, poemas y diálogos.</p> <p>3.4. Normas y estrategias para la producción de textos.</p> <p>3.6. Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, taya, signos de entonación e interrogación).</p> <p>3.7. Caligrafía. Orden y presentación.</p> <p>5.2. Distinción entre cuento y leyenda. Conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal.</p>

Figura 6. Resumen de los contenidos que se trabajan con las actividades propuestas. Fuente: elaboración propia

Resumen de las actividades del volumen I

Ítem	Temporalización	Dificultad	Contenidos	Estándares de aprendizaje evaluables	Criterios de evaluación	Tipo de respuesta	Competencias clave
V1:0	Antes de la lectura	Baja	1.1, 1.10 y 5.1	LCL (1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, 1.1.4 y 5.1.1)	LCL (1.1 y 5.1)	Abierta	CCL y CSCV
V1:1	Durante la lectura	Alta	1.6 y 1.8	LCL (1.6.1, 1.6.2, 1.6.3 y 1.8.3)	LCL (1.6, 1.8 y 1.9)	Construida	CCL y CPAA
V1:2	Durante la lectura	Media	2.2 y 2.4	LCL (2.2.1 y 2.2.2)	LCL (2.2)	Cerrada	CCL y CPAA
V1:3	Durante la lectura	Media	1.6, 1.8 y 3.1	LCL (1.6.1, 1.6.2, 1.6.3 y 1.8.3)	LCL (1.6 y 1.8)	Construida	CCL, CPAA y CEC
V1:4	Después de la lectura	Media	3.1, 3.4, 3.6 y 5.6	LCL (3.1.2, 1.1.3 y 5.3.1)	LCL (3.1 y 5.6)	Abierta	CCL, CPAA y CEC
V1:00	Antes de la lectura	Baja	3.1, 3.4, 3.6 y 5.1	LCL (3.1.2, 3.1.3 y 5.1.1)	LCL (3.1 y 5.1)	Abierta	CCL, CPAA y CEC
V1:01	Durante la lectura	Media	2.2 y 2.4	LCL (2.2.1 y 2.2.2)	LCL (2.2 y 2.5)	Semiconstruida	CCL y CPAA
V1:02	Durante la lectura	Media	2.2, 2.4 y 2.6	LCL (2.2.1 y 2.2.2)	LCL (2.2 y 2.5)	Semiconstruida	CCL y CPAA
V1:03	Durante la lectura	Alta	1.1, 1.3, 1.10 y 5.1	LCL (1.3.1, 1.3.2, 1.3.3, 1.3.4 y 5.1.1)	LCL (1.1 y 5.1)	Abierta	CCL y CSCV
V1:04	Después de la lectura	Baja	1.8, 3.1 y 3.4	LCL (3.1.2 y 3.1.3.)	LCL (1.9 y 3.1)	Abierta	CCL, CPAA y CEC
V1:000	Antes de la lectura	Baja	3.1, 3.4, 3.6, 3.10, 4.8 y 5.1	LCL (3.1.2, 3.1.3, 3.3.1, 4.3.1 y 5.1.1)	LCL (3.1, 3.3, 4.3 y 5.1)	Abierta	CCL, CPAA y CEC
V1:001	Durante la lectura	Media	1.6 y 1.8	LCL (1.6.1, 1.6.2, 1.6.3 y 1.8.3)	LCL (1.6, 1.8 y 1.9)	Cerrada	CCL y CPAA
V1:002	Durante la lectura	Media	2.2, 2.4 y 2.6	LCL (2.2.1 y 2.2.2)	LCL (2.2 y 2.5)	Cerrada	CCL y CPAA
V1:003	Durante la lectura	Alta	1.1, 1.9, 1.10, 5.1 y 5.7	LCL (1.7.1, 5.1.1 y 5.4.1)	LCL (1.7, 5.1 y 5.4)	Construida	CCL y CPAA
V1:004	Después de la lectura	Alta	3.1, 3.4, 3.6, 3.7 y 5.2	LCL (3.1.2, 3.1.3 y 5.3.1)	LCL (3.1 y 5.3)	Abierta	CCL, CPAA y CEC

Total	Antes de la lectura: 3	Baja: 4	(3)	LCL:	LCL:	Cerrada: 3	CCL: 15
			(1)	(1)	1.1 (2)		
	Durante la lectura: 9	Media:7	1.6 (3)	(1)	1.6 (3)	Abierta: 7	CPAA: 13
			1.8 (4)	(1)	1.7 (1)		
	Después de la lectura: 3	Alta: 4	1.9 (1)	(1)	1.8 (3)	Construida: 3	CSCV: 2
			1.10 (4)	1.3.1 (1)	1.9 (3)		
			2.2 (4)	1.3.2 (1)	2.2 (4)	Semiconstruida: 2	CEC: 6
			2.4 (4)	1.3.3 (1)	2.5 (3)		
			2.6 (2)	1.3.4 (1)	3.1 (5)		
			3.1 (4)	1.6.1 (3)	3.3 (1)		
			3.4 (4)	1.6.2 (3)	4.3 (1)		
			3.6 (4)	1.6.3 (3)	5.1 (5)		
			3.7 (1)	1.7.1 (1)	5.3 (2)		
			3.10 (1)	1.8.3 (3)	5.4 (1)		

Esta información global resumida permite comprender la planificación que se ha seguido en la elaboración de esta guía de lectura. Se puede buscar una división equitativa de cada uno de los ítems indicados, así como una descompensación en alguno de los campos, en cuyo caso es conveniente explicar por qué se ha optado por esa distribución.

Figura 7. Resumen de las actividades del NOMBRE DEL LIBRO. Fuente: elaboración propia

Apéndice documental

Puesto que se ha optado por una licencia de uso libre y compartida, es necesario dejar constancia de las fuentes que componen el trabajo, máxime cuando no sean de creación propia.

También quisiéramos resaltar que tanto imágenes como texto, iconos, audio... deben seguir, por cuestiones de coherencia, las mismas licencias que la elegida.

Además, conviene comprobar que no hay interferencias entre la licencia escogida y los recursos utilizados, aspectos que es fácilmente comprobable si se realiza un registro de cada uno de ellos, como se expone a continuación.

Listado de imágenes y fuentes utilizadas para la elaboración de las guías

A continuación, se presenta una tabla con la información referente a las imágenes que se han empleado para la elaboración del cuaderno del alumno. En ella se muestra: el número de imagen, la fuente, la fecha de consulta y el enlace web. La intención no es otra que facilitar al lector la fuente de la que se han tomado las imágenes y su correspondencia con las guías.

Número de imagen	Fuente	Fecha de consulta	URL
1	CCO Public Domain	30/04/2016	https://pixabay.com/en/hands-background-black-colorful-565603/
2	CCO Public Domain	15/04/2016	https://pixabay.com/en/angry-animal-creature-dragon-1299487/
3	CCO Public Domain	15/04/2016	https://pixabay.com/en/play-icon-free-wallpaper-vector-1173551/
4	CCO Public Domain	15/04/2016	https://pixabay.com/en/check-mark-tick-mark-check-correct-1292787/
5	Puzzle maker	15/04/2016	http://www.puzzle-maker.com/CW/
6	CCO Public Domain	15/04/2016	https://pixabay.com/en/hand-like-thumb-up-confirm-okay-157251/
7	CCO Public Domain	23/04/2016	https://pixabay.com/en/hands-clapping-applause-309140/

Figura 8. Imágenes y fuentes utilizadas para la elaboración de las guías. Fuente: tabla de elaboración propia

Información incluida en la nota a pie de cada imagen.

Debe indicarse la fuente de la que procede el recurso. Algunos de los principales portales y recursos ya disponibles puedes encontrarlos en el portal PROCOMUN.

Acerca del trasvase del material a formatos digitales, recomendamos la lectura de los manuales creados en el CEDEC al respecto:

1. Manual exe: http://exelearning.net/html_manual/exe20/index.html
2. Guía de creación de recursos abiertos (en diferentes formatos) <http://cedec.educalab.es/es/guia-creacion-contenidos/1121-guia-para-la-creacion-de-materiales-educativos-interactivos>

Puesto que los contenidos y portales en línea no siempre se mantienen en la misma dirección, conviene indicar la fecha de la última consulta que se hizo a esa dirección de internet.

Hay que dejar constancia de la dirección web de la que se extrajo ese documento o información, como si se tratase de bibliografía tradicional.

Para una rápida localización en el documento se sugiere la inclusión de una nota al pie bajo cada imagen, tabla, que incluya:

1. Un número identificativo.
2. Una breve información sobre el contenido.
3. Información sobre cómo se ha elaborado o de donde procede la información.

Guía de Lectura para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística a través de NOMBRE DE LA OBRA, AUTOR/A en CURSO de Educación Primaria

En esta ocasión se trata de un material pensado para un niño (entre 6 y 12 años), de manera que ciertos aspectos conviene que estén pensados para ese receptor:

1. Un título más cercano al libro trabajado.
2. La tipografía textual puede variar.
3. El léxico y la sintaxis han de ser sugerentes y entendibles para el receptor.
4. El diseño del cuaderno puede parecer al que mantienen los manuales escolares para acercar el material a su contexto.
5. Si se considera como material para trabajar de forma autónoma conviene probarlo antes de generar el documento definitivo.
6. Puede incluirse alguna información relativa a la obra y el autor/a.

En este ejemplo en concreto se ha utilizado como ejemplo el Trabajo Fin de Grado de Educación Primaria del alumno Carlos Esteban Sancho (como becario de colaboración del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las leguas y las literaturas), basado en la colección de cuentos populares "El pico de la cigüeña" realizada por el Grupo de investigación LIJ (SEJ036) de la Universidad de Extremadura y editada por la Diputación Provincial de Cáceres.

Guía del Plan Lector
Información para el alumnado

Como se realizan dos guías distintas (alumno y profesor) deben diferenciarse mediante algún elemento visual que permita al docente y al alumno reconocer el material que se ha elaborado para él.



Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando se reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>



Autoría-Atribución: Deberán respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Título:

Guía de lectura de ...*TÍTULO DEL LIBRO*..... deAUTOR/A... en 1,2,3º de Educación Primaria

Autores: Nombre de los alumnos

Tutor: Nombre del profesor

Nº de páginas: 21

Año de realización: 2016

Nombre de la asignatura: Didáctica de la literatura y la literatura infantil

Nombre de la Facultad: Facultad de Formación del Profesorado

Nombre de la Universidad: Universidad de Extremadura

Índice

Introducción.....	4
Volumen 1.....	7
El dragón.....	8
La flor del lililón.....	12
El zurrón del pobre.....	15
Volumen 2.....	19
El castillo de irás y no volverás.....	20
El príncipe oso.....	26
Volumen 3.....	30
La Serrana de La Vera.....	31
La loba parda.....	37
Las tres hermanas cautivas.....	42

Introducción

Antes de empezar...

Este cuaderno está formado por una serie de actividades que debes realizar. Estas actividades están compuestas por ejercicios de distintos tipos. Estos pueden ser de:

- Contestar en voz alta según lo que se pida.
- Escuchar y completar. Los audios se repetirán dos veces.
- Decir si las afirmaciones son verdaderas o falsas.
- Unir correctamente.
- Dibujar.
- Rellenar, completar u ordenar correctamente.
- Representar una escena u obra.
- Redacción y expresión, tanto individual como en grupos. Para ello sigue las pautas que indique el profesor.
- Actividades en las que deberás elegir la respuesta correcta. En estos ejercicios se ofrecen varias posibles respuestas y solo una de ellas será la correcta, rodéala o subrayala, si te confundes o cambias de idea táchala con una cruz, solo valdrá aquella respuesta que esté debidamente rodeada o subrayada.

Ejemplo:

- a) El dragón
 b) Flor del Lililón **INCORRECTO**
 c) El zurrón del pobre
- a) ~~El dragón~~
 b) Flor del Lililón **CORRECTO**
 c) El zurrón del pobre

Se trata de no despistar al lector, de modo que se incluirán algunas notas introductorias que pueden abordar estos temas.

En este apartado se pueden apuntar las informaciones relativas al material, su disposición, distribución, tipología de materiales, utilidad o formas de actuación en caso de equivocaciones.

Consejos...

A continuación, se muestran varios consejos que te serán muy útiles hacer un uso adecuado del cuaderno.

- Lee atentamente cada enunciado al menos dos veces, esto te ayudará a saber qué es lo que tienes que hacer en cada ejercicio.
- Escucha atentamente los audios sin distraer tu atención. Una vez que se hayan repetido no se volverán a reproducir.
- Usa el diccionario en aquellas actividades que lo indiquen. Te recomendamos el uso del “Diccionario de Primaria de Lengua española” de la editorial VOX.
- Cuida tu ortografía. Recuerda las normas ortográficas que has trabajado en clase. Para ello puedes consultar en la “Ortografía de la lengua española” de la Real Academia Española.
- Es muy importante que escribas con letra clara.
- Debes presentar el cuaderno limpio y ordenado, sin tachones.
- No pases la página hasta que no te lo indique tu profesor. Podrás hacerlo en aquellas que sean para casa.

¡Ánimo! ¡Ya verás lo divertido y sencillo que es!



Imagen 1

Por otro lado, este bloque está pensado para pautas de comportamiento y actuación del alumno:

1. Organización del cuaderno.
2. Información sobre cómo han de realizarse la actividades.
3. Aspectos sobre cómo se reproducirá el material de audio.
4. Útiles de escritura y manuales necesarios para realizar el trabajo.
5. Consejos sobre la presentación y entrega del material.
6. Información relativa al uso del cuaderno.

A lo largo del trabajo es muy recomendable enviar mensajes que refuercen positivamente al alumno y le animen a continuar con el resto de tareas.

Acerca del uso de este tipo de refuerzos puede verse el trabajo de Marujo, Neto y Perloiro (2003) o Alonso y Caturla (1998).

Volumen 1



Las transiciones entre las partes de esta guía pueden completarse con material ilustrado bien sobre la obra, el autor/a o el contenido del texto o su contexto histórico.

En todo momento es necesario que recuerdes la necesidad de ser respetuoso con el material protegido por los derechos de autor, sea cual sea su textura.

Antes de incluir las actividades es necesario realizar una previsión del material que se va a incluir, así como de las fuentes, imágenes, pensar el estilo que se va a utilizar, así como el léxico, para que sea coherente con los objetivos fijados inicialmente.

En ocasiones las destrezas orales necesitarán de cuadernos extras por parte del profesor para su evaluación.

En el caso de actividades que se realicen en el mismo cuaderno, hay que dejar espacio suficiente para la respuesta del alumno, atendiendo a la grafía (en 1º y 2º de Educación Primaria puede ser con pauta y respuestas breves, mientras que en alumnos de 6º curso, por ejemplo, la distribución será muy distinta).

El dragón



0 Antes de comenzar con la lectura del cuento, contestad en voz alta a las siguientes preguntas. ¿Sobre qué tratará el cuento de “El dragón”? ¿Conocéis algún cuento en el que aparezcan dragones? Explícalo. ¿Cómo crees que acabará el cuento que vas a leer a continuación?



Imagen 2



1 A continuación, escucharás atentamente la narración de un pequeño fragmento del texto leído anteriormente. Intenta anotar todo aquello que hayas escuchado. Posteriormente, reúnete con dos o tres compañeros para intentar completar el texto.



Imagen 3

Suele ser muy útil la división en partes del cuaderno atendiendo a la naturaleza de la obra tratada (cuentos, capítulos u otras divisiones internas) o a cada una de las destrezas trabajadas.

La redacción de las preguntas y enunciados ha de ser clara y sin dobles sentidos. Para los primeros años se recomienda oraciones breves, en las que se pidan actividades que sean identificables por el alumno, ya que se trata del inicio lectoescritor.

Al inicio de cada actividad se identificará cada una de las destrezas con los iconos seleccionados previamente.

En el caso de tareas grupales, hay que considerar esta posibilidad en el apartado de evaluación de la guía docente.

Se puede grabar material propio o la reutilización de material con derechos cedidos. Los nuevos formatos digitales permiten distintas opciones:

1. Subir material a una plataforma web.
2. Participar en comunidades educativas con soporte propio.
3. Acompañar el material imprimible con archivos de audio..., dependerá de las capacidades técnicas del alumno y de las posibilidades que tenga a su alrededor.

Un punto de reflexión sobre actividades comunicativas orales grupales puedes encontrarlo en Cassany (2004). Igualmente encontrarás más información sobre la grabación y elaboración o empaquetado de archivos de audio en Eduteka.

¿Habéis conseguido completar el texto? ¡Muy bien!



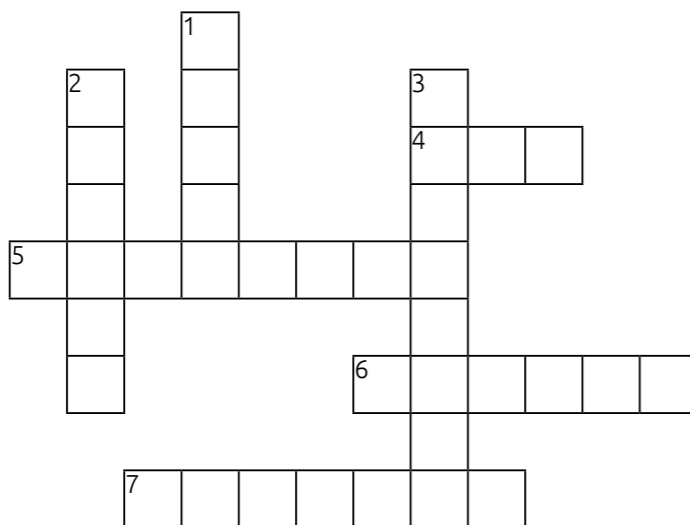
Imagen 4



2

Completa correctamente el siguiente crucigrama respondiendo a las preguntas relacionadas con el cuento.

El dragón



- | | | | |
|---|--|---|---|
| 4 | ¿Quién anuló la boda? | 1 | ¿Cuántas cabezas tenía el dragón? |
| 5 | ¿Cómo se llamaba el mozo tan valiente tan valiente? | 2 | ¿En qué torre encerraron al cobarde príncipe? |
| 6 | ¿Qué animales ayudaron al protagonista? | 3 | ¿Con quién se casó el protagonista? |
| 7 | ¿Qué utilizó el protagonista para demostrar que él había matado al dragón? | | |

Imagen 5



**3**

Ahora se reproducirá un fragmento del cuento que habéis leído anteriormente. Se repetirá dos veces. Realiza un dibujo en relación a lo escuchado.



¿Lo has conseguido? ¡Bravo!



Imagen 6

Incluso en estos casos, en los que se incluye material extra, es necesario identificar aquellas ilustraciones, textos... que luego tendrán su reflejo en el Apéndice Documental de la guía del docente.





4 Por último, inventa un final alternativo para esta historia.

Las actividades de carácter abierto necesitan en ocasiones de pautas previas que el docente haya acometido en clase.

¿Habéis completado todas las actividades? ¡Excelente!



Imagen 7



La flor del lililón



0 A continuación, contesta a las siguientes preguntas antes de comenzar la lectura. Posteriormente, una vez hayas leído el cuento, podrás comprobar si las respuestas se corresponden con las predicciones realizadas.

- ¿Qué es la flor del lililón? _____

- ¿Dónde está la comarca de La Vera? _____

- ¿Qué personajes crees que aparecerán en el cuento? _____



1 Une con flechas cada pregunta con su correspondiente respuesta.

- | | |
|---|-------------------|
| ¿Quién encontró la flor del lililón? | El rey |
| ¿Quién mató a Pedrito? | En La Vera |
| ¿Cómo descubrió el rey la verdad? | Pedrito |
| ¿Dónde sucede la historia? | Un cañaveral |
| ¿Quién moriría si no se encontraba la flor? | Una flauta |
| ¿Qué nació donde enterraron a Pedrito? | Sus hermanos |
| ¿Qué instrumento tocó el pastor? | Tocando la flauta |

**2**

Completa los huecos del texto utilizando las palabras que aparecen en el cuadro.

Lililón

poder

jóvenes

niño

flor

salud

heredero

—Hijos míos, yo estoy muy enfermo y temo morir pronto. Me dicen que, en lo alto de la sierra de Tormantos, crece una flor llamada la “Flor del _____”, que me curaría si pudiese tenerla en mi _____.

Vosotros sois _____ y aunque tú, Pedrito, todavía eres muy _____, creo que los tres queréis a vuestro padre y haréis todo lo que esté en vuestras manos por conseguir esa _____ que me dará la _____. Además, a quien la traiga le nombraré mi _____.

¿Lo habéis conseguido? ¡Hurra!



Imagen 8

**3**

Ahora, debatiréis en orden sobre las acciones que se han desencadenado en la obra, valorando la actitud de los hermanos con respecto a Pedrito y la decisión tomada por el rey. Podréis dar vuestra opinión, mostrando los distintos puntos de vista desde los que se pueden analizar y valorar las diferentes acciones que se dan en el desarrollo del cuento.



Imagen 9





4

Por último, anota las ideas que se han propuesto en la actividad anterior, haciendo una lista de aquello que consideras que ha sido relevante.

¡Muy buen trabajo! ¡Bravo!



Imagen 10



El zurrón del pobre



0

Responde a las siguientes preguntas antes de comenzar la lectura del cuento “El zurrón del pobre”.

- ¿Sabes lo que significa la palabra “zurrón”? Busca su significado en el diccionario.

- ¿De qué crees que tratará la historia?

- ¿Será “el pobre” un personaje bueno o malo en la historia? Explica por qué.



1 Completa las palabras del texto que faltan. Para ello, presta atención al audio que se presenta.



Imagen 11

Esta mujer tenía varios niños, y al verla con la masa, le pedían todos que les hiciera una _____.

La moza, que dentro del saco oía esto, gritó:

—Y a mí un _____.

Asombrada quedó la buena mujer al oír hablar dentro del saco, y, queriendo convencerse de que, _____, habían hablado dentro del saco, mandó a sus hijos que lo repitieran. Al decir los niños que una rosca, la _____, dentro del _____, dijo:

—Y a mí un roscón.

La mujer comprendió que dentro del saco _____ alguna persona, lo _____ y encontró a la moza, la cual, loca de _____, empezó a _____ y _____.

¿Todo correcto? ¡Magnífico!



Imagen 12

**2**

Completa la siguiente tabla indicando verdadero o falso.

Esto era una moza que estaba lavando la ropa en el río.	
Se quitó los anillos y los colocó en el brocal para que no se le cayeran al agua.	
La moza confió en el pobre y metió la mano dentro del saco.	
La moza creía que no volvería a ver a sus padres.	
El pobre guardó el saco en una casa para ir al teatro.	
En la casa, fue un hombre muy anciano quien sacó a la moza del saco.	
Para engañar al pobre, metieron en el saco un montón de piedras pesadas.	
El pobre fue al monte para castigar a la moza.	
En el monte, el pobre se encontró con un gran lince ibérico.	
Al abrir el saco, salieron multitud de animales que devoraron al pobre.	

¿Las sabías todas? ¡Impresionante!

**3**

A continuación, os reuniréis en grupos de cuatro o cinco alumnos e intentaréis representar el cuento “El zurrón del pobre” para todos vuestros compañeros.



Imagen 13





4 Por último, elabora un poema en relación al cuento de “El zurrón del pobre”, para ello, revisa cómo ha de ser y qué estructura le quieres dar (por ejemplo, octosílabo de rima consonante). Haz un dibujo acorde con lo escrito en el espacio de la derecha. Posteriormente lo recitarás en voz alta para que lo escuche el resto de compañeros. ¡Ánimo!

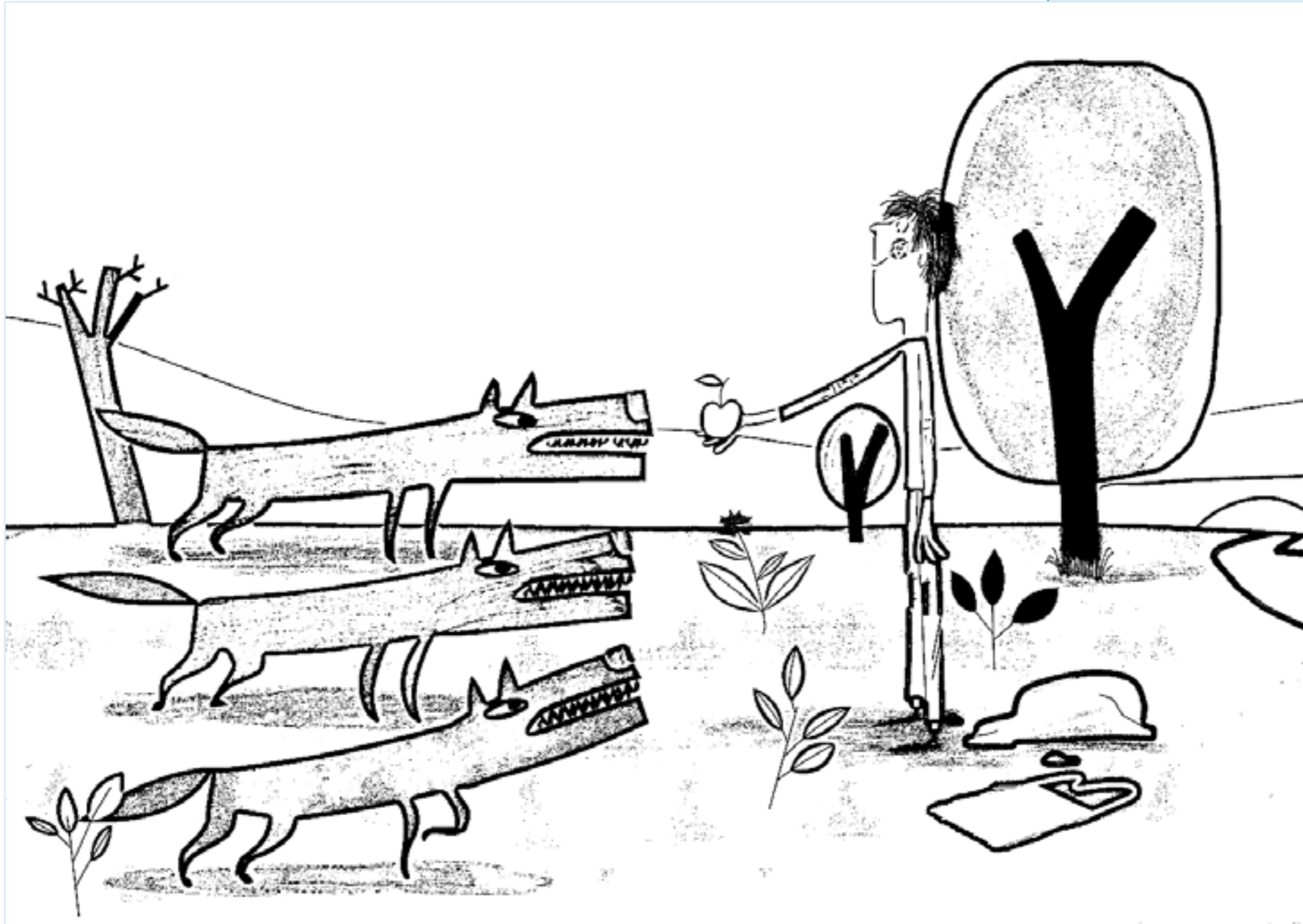
¡Muy buen trabajo! ¡Fabuloso!

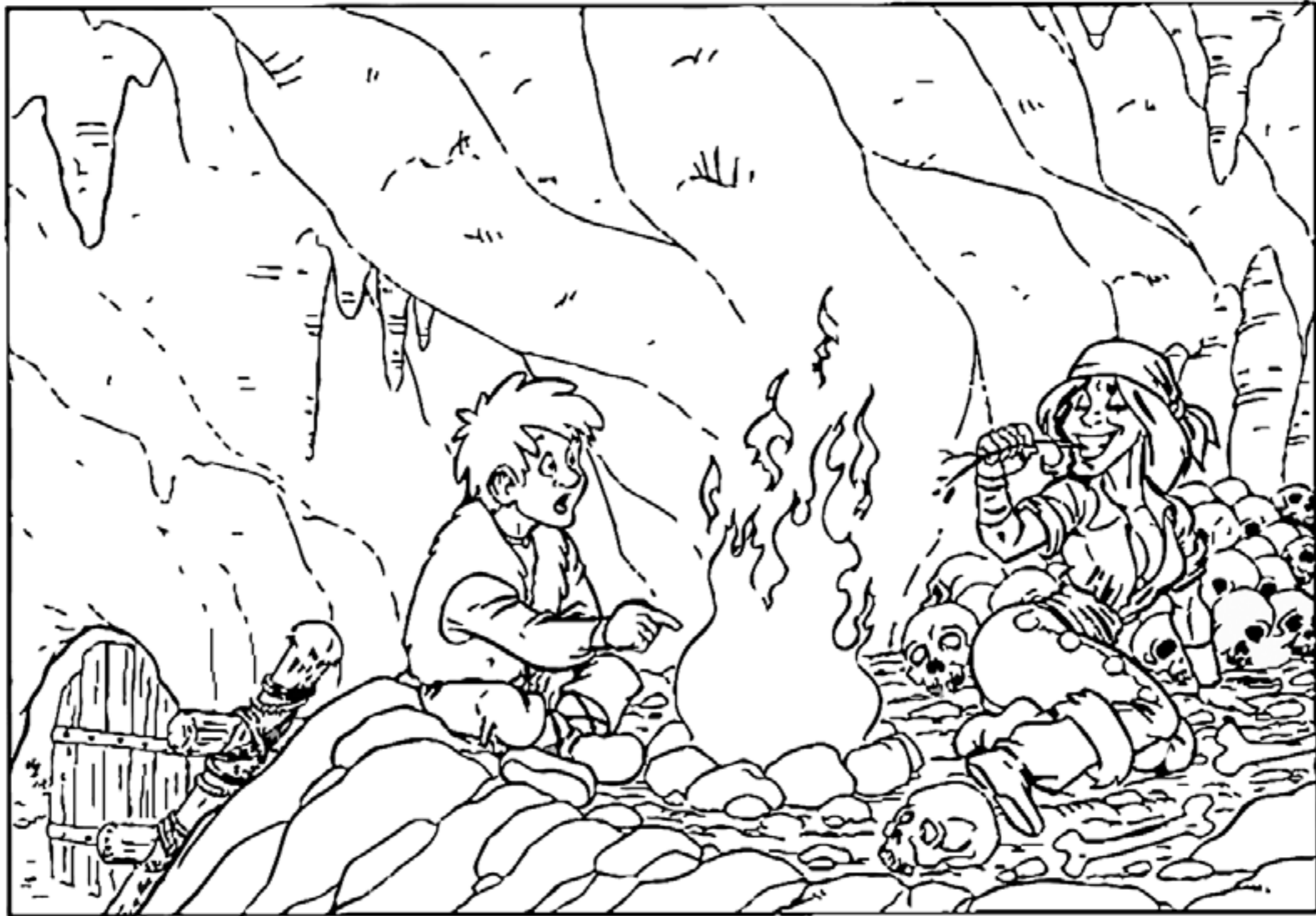




Tras un gran trabajo te mereces una recompensa. Da color a estas ilustraciones y disfruta después de haber completado la Guía.

En esta ocasión, al tratarse de material visual del grupo de investigación se permite la inclusión de este tipo de ilustraciones que, en otros casos, puede ser de licencia libre o de elaboración propia.







NOTA: Las fuentes de las imágenes de esta prueba se encuentran en el anexo de la "Guía de codificación. Información para el profesorado".

anexo **2** EL COMENTARIO DIDÁCTICO DE TEXTOS DE LIJ

Los límites del comentario de textos

El comentario didáctico de textos de LIJ

La guía de lectura

Contenidos y pautas

Propuestas de comentarios

Texto 1 *El Lazarillo de Tormes*

Texto 2 *La princesa y el guisante*

Texto 3 *El Monte de las Ánimas*

Texto 4 *Mitología contada a los niños*

Texto 5 *Viaje al Centro de la Tierra*

Texto 6 *Recuerdo infantil*

Texto 7 *La cabeza del dragón*

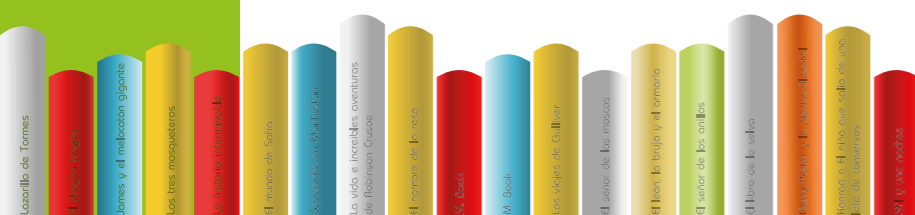
Texto 8 *Industrias y andanzas de Alfanhuí*

Texto 9 *El niño al que se le murió el amigo*

Texto 10 *Las aventuras de Pinocho*

Texto 11 *Para dibujar un niño*

Texto 12 *La niña y el muñeco de nieve*



Los límites del comentario de textos

El comentario constituye una herramienta de aprendizaje que nace de forma simultánea al concepto mismo de escuela, y lo hace con denominaciones de diversa índole a lo largo del tiempo, por ejemplo, mediante las palabras “paráfrasis” o “interpretación”, términos en los que prevalece el papel de intermediación entre una obra y su comprensión. El comentario, por consiguiente, permite la aprehensión o intelección de una creación humana (sea esta arquitectónica, pictórica, jurídica, etcétera). Dado que el cauce de la comunicación humana es lingüístico –tanto en su variante escrita como en la oral, de la cual se hace transcripción alfabética– y sea cual fuere el tipo de obra, la intermediación es, por definición, textual. De ahí que, en principio, las expresiones “comentario” y “comentario de textos” sean sinónimas. Ahora bien, el desarrollo de la disciplina filológica ha generalizado la expresión “comentario de textos” con el sentido de “comentario filológico” frente a otras tipologías como las de “comentario historiográfico”, “comentario filosófico” o “comentario iconográfico”, por citar únicamente tres, en los que el análisis que se lleva a cabo difiere del que se centra de forma exclusiva en un texto.

De la misma manera que, según acabamos de señalar, “comentario” y “comentario de textos” resultan en cierta medida expresiones sinonímicas, “comentario” y “comentario didáctico” también lo serían, pues todo comentario es, en virtud de su condición de herramienta escolar, didáctico. De hecho, el desarrollo moderno de la práctica de los comentarios de textos en el sistema escolar se basa en la forma de llevarlos a cabo, con una mezcla indisoluble entre instrumentos y fines. Así, en la tradición académica española

de las últimas décadas, los manuales que se han convertido en referencia inexcusable, como el de F. Lázaro Carreter y G. Correa Calderón titulado *Cómo se comenta un texto literario* (1957), el de J. M. Díez Borque (1977) o el de G. Sobejano (1979), más que desarrollar la argumentación de aspectos que convierten un texto en literatura dedican la mayor parte de sus páginas a establecer los pasos para estructurar el análisis de una obra desde las distintas perspectivas filológicas y a proponer y desarrollar ejemplos. Dichos pasos y ejemplos son en sí mismos didácticos, por descontado, como lo es el libro de Carreter y Correa en su conjunto.

Lo mismo cabe decir de otras propuestas que convierten el comentario en una especie de “didáctica de la crítica”, como si su objetivo central fuese la formación de especialistas en crítica para periódicos, revistas, o, en la actualidad, para los nuevos soportes digitales.

Ahora bien, al igual que sucede con la especialización señalada al respecto del “comentario filosófico” o del “comentario iconográfico”, es posible deslindar la existencia de un “comentario didáctico”, sobre todo una vez que las disciplinas científicas que sitúan las respectivas Didácticas como foco de su estudio están logrando un fuerte desarrollo y reconocimiento académicos. A este respecto, la expresión “comentario didáctico” posee diferentes acepciones, entre otras las siguientes:

- Una acepción generalista, según la cual el comentario ha de poner de manifiesto el funcionamiento del sistema pedagógico en unas circunstancias históricas y sociológicas determinadas.

- Una acepción pragmática, de acuerdo con la cual el comentario didáctico responde a las distintas formas de exposición y explicación a las que un profesor puede recurrir durante el desarrollo de una clase.
- Una acepción competencial, acerca de cómo el docente utiliza las intervenciones de los alumnos en la clase para reforzar los conocimientos que quiere transmitir.

Resulta evidente que las directrices del “comentario didáctico” difieren de forma sustancial de las del “comentario de texto”, sea este filológico o de crítica literaria.

No obstante, en el caso específico de la LIJ como disciplina autónoma sí se exige la centralidad del texto como objeto del análisis. Pero, ¿qué acepción del “comentario didáctico aplicado a la LIJ” permite distinguirlo del “comentario de texto literario” de índole filológica? En otras palabras, la cuestión subyacente radica en saber si las pautas del “comentario de texto literario” coinciden con las del “comentario didáctico de textos de LIJ”, dado que no es igual analizar un texto para enseñar Literatura que diseccionar un texto con la finalidad de “enseñar a enseñar” Literatura.

El comentario didáctico de textos de LIJ

La respuesta al interrogante con el que se cierra el párrafo anterior viene dada por la propia LIJ. Es decir, un “comentario didáctico de textos de LIJ” no tiene como objetivo el análisis autónomo de un texto, sino que dicho análisis ha de presentarse en el contexto de la LIJ: esto es, en el marco de las manifestaciones literarias que incumben a la enseñanza de las diversas etapas escolares. De ahí que los recursos filológicos, aunque presentes, sean subsidiarios de los recursos de enseñanza o propiamente didácticos. Es la

definición de la propia LIJ la que marca su reconocimiento en los comentarios, su descubrimiento en los textos.

Grosso modo, se puede definir la Literatura Infantil como aquella que sitúa al niño y al joven como referentes del fenómeno literario en cualquiera de las aproximaciones que se puedan hacer a tal fenómeno. De hecho, una de las primeras aproximaciones del comentario didáctico radica en describir el enfoque del niño (o del joven, en el caso de la Literatura Juvenil), es decir, si este ocupa el papel de “autor”, “destinatario específico”, “protagonista”, si se reproducen los usos lingüísticos y psicológicos de determinadas edades, etcétera. Es decir, la presencia del niño en el texto, sea dicho texto del género que fuere.

Por ejemplo, en un libro infantil para no lectores es importante considerar la utilidad de los “paratextos” (entre otros, la edad del destinatario, las medidas, los colores, los tipos de figuras, el número de páginas, el material, la tipografía, etcétera). En el otro extremo del comentario didáctico se encuentra la descripción de los usos pedagógicos y escolares del texto, relativos a las competencias que se pueden lograr a través del uso en clase de dicho texto, su utilidad lectoescritora, su potencialidad para las habilidades cognitivas, para la adquisición de vocabulario, etcétera.

Entre ambos límites (desde el libro sin letras a la especificidad profesional del docente) se desenvuelve una amplia gama de posibilidades para el desarrollo de un comentario didáctico, cuya elección depende del tipo de obra o pasaje objeto de análisis, hasta el punto de que podría decirse que cada texto conlleva su propio y singular comentario. Ahora bien, un comentario didáctico no ha de confundirse con una “guía de lectura”, a pesar de que ambos modelos puedan compartir argumentos.

La guía de lectura

Según hemos señalado en líneas precedentes, la pregunta básica a la que responde un comentario didáctico radica en formularse qué es lo que hace que un texto sea LIJ, incluso aunque dicho texto quepa en el ámbito de la Literatura en su sentido filológico. Una guía de lectura, por su parte, desarrolla una labor exegética una vez que se ha establecido previamente el carácter LIJ de la obra y de su uso pedagógico. En otras palabras, el comentario didáctico antecede a la guía de lectura. Es más, no solo el comentario precede a la guía, sino que, habitualmente, esta es deudora de las consideraciones previas que acerca de una obra o pasaje de LIJ se hacen en el comentario.

Así, una guía de lectura desmenuza una obra de forma que sintetiza su *trama*, enumera e identifica los *personajes*, sitúa su *ambientación* y *cronología*, hace hincapié en *estructuras estilísticas* (sobre todo, en el *léxico*), y, finalmente, interpreta su *sentido* o le da significado. Además, una guía de lectura específica para docentes establece las competencias concretas que se pueden extraer de una determinada obra en función del nivel de edad al que va destinada y remarca los valores (solidaridad, trabajo colaborativo, iniciativa, autoestima, etcétera) que se pueden derivar de su empleo en el aula. A este último respecto, lo habitual es que la prioridad concedida a los valores sea la que justifique la elaboración de una guía.

En otro orden de cosas, si se tiene en cuenta el carácter perecedero de buena parte de la LIJ contemporánea, las guías de lectura están abocadas a su desuso al tiempo que decae el recurso a la obra analizada. Sin embargo, desde la perspectiva del comentario didáctico, este puede imbricarse diacrónicamente en los parámetros históricos en vigor en el momento en que se escribe o se emplea

tal texto, lo cual confiere un valor añadido a su elaboración. Y ello no solo tratándose de obras literarias, sino que puede aplicarse a textos subsidiarios, como pueden ser, por ejemplo, los artículos periodísticos.

En definitiva, mediante el comentario didáctico no se pretende ni un examen filológico al uso (es decir, que haga hincapié en los rasgos que confieren la condición de literario a un texto; de hecho, según estamos señalando, cabe comentar desde una perspectiva didáctica un texto subsidiario sobre la LIJ, sin que dicho texto como tal sea LIJ), ni una guía de lectura que explique un texto que, en su lectura más superficial, suele ser sencillo.

Contenidos del comentario didáctico de textos de LIJ

Antes de abordar un comentario didáctico de textos de LIJ hay que conocer la LIJ, es decir, su evolución histórica, sus distintas manifestaciones, las obras de referencia, etcétera.

Cuando se alcanza un dominio aceptable de la LIJ universal, es posible enfocar el análisis del texto mediante su identificación y síntesis como premisas iniciales del comentario.

Las fuentes de los pasajes pueden responder a tipologías diferentes: LIJ clásica o universal, LIJ de origen popular o folclórico, LIJ contemporánea, LIJ estructurada de acuerdo con los géneros y subgéneros literarios tradicionales (que, en su formulación más básica, permite desgajar la poesía o texto en verso, el relato o texto en prosa y, finalmente, el teatro o texto dialogado), y, finalmente, reflexiones teóricas sobre la LIJ. Así, en relación con la LIJ contemporánea y en virtud de los avances técnicos de la edición, se hace necesario considerar la importancia de los paratextos y de las referencias extratextuales pertinentes

didácticamente. O, en lo que se refiere a pasajes u obras de LIJ de origen popular o folclórico, suele ser habitual la necesidad de manejar herramientas específicas como el sistema de clasificación de fábulas y relatos fantásticos conocido con las siglas ATU (de Aarne-Thompson-Uther).

Una vez identificado el texto y establecida su tipología, como tercer paso se hace preciso destacar algo que, probablemente, se haya podido enunciar ya en el resumen o síntesis del pasaje que incumbe al primer paso del comentario: ¿qué es lo que confiere carácter de LIJ a la obra o pasaje objeto de análisis, al margen de la tipología? Protagonista infantil o juvenil, predominio de aventuras y acontecimientos extraordinarios, caracterización de los personajes, incidencia en el aprendizaje o desarrollo vital (escolar o no), trascendencia del juego, descripción de contenidos pedagógicos, etcétera. Dependiendo del tipo de pasaje u obra, también puede ser relevante en este punto efectuar consideraciones de tipo léxico y estilístico si estas son acordes con la edad del hipotético destinatario del texto.

Otro aspecto relacionado con el anterior al que se hace preciso recurrir si el texto invita a ello se refiere a las características singulares o extraordinarias: motivos surrealistas, fantásticos, maravillosos, absurdos, irreales, rasgos humanos que se atribuyen a objetos y animales, etcétera, así como su trascendencia en el pasaje.

El último paso viene dado por el sentido o significado que se confiere al pasaje u obra en el contexto de la LIJ, es decir, hay que dotar de valor didáctico al texto. En ocasiones, como es el caso de las fábulas y determinados cuentos, el punto de vista de la moraleja debe considerarse mediante el contraste en el momento en que se elaboró la obra y la contemporaneidad.

Un aspecto opcional es el que permite relacionar la obra o pasaje con otras manifestaciones de la LIJ, mediante el establecimiento de paralelismos y disparidades, así como de las concomitancias y diferencias de las lecturas subyacentes.

Propuestas de comentarios

Una vez establecido el marco que define el comentario de textos didáctico y lo diferencia, sin ir más lejos, del tradicional comentario de carácter filológico, se ofrece a continuación un repertorio de doce textos –dispuestos en orden cronológico– que pueden ser objeto de comentario didáctico. Los textos y fragmentos seleccionados abarcan desde cuentos clásicos de la Literatura Infantil Universal, pasando por los géneros de la poesía y el teatro, hasta llegar a otros de índole metadidáctica, en los que los propios autores reflexionan sobre la naturaleza pedagógica de obras propias o ajenas.

- Texto 1 *El Lazarillo de Tormes*
- Texto 2 *La princesa y el guisante*
- Texto 3 *El Monte de las Ánimas*
- Texto 4 *Mitología contada a los niños*
- Texto 5 *Viaje al Centro de la Tierra*
- Texto 6 *Recuerdo infantil*
- Texto 7 *La cabeza del dragón*
- Texto 8 *Industrias y andanzas de Alfanhuí*
- Texto 9 *El niño al que se le murió el amigo*
- Texto 10 *Las aventuras de Pinocho*
- Texto 11 *Para dibujar un niño*
- Texto 12 *La niña y el muñeco de nieve*

Texto 1

El Lazarillo de Tormes

Acaeció que, llegando a un lugar que llaman Almorox, al tiempo que cogían las uvas, un vendimiador le dio un racimo dellas en limosna.

Acordó de hacer un banquete, así por no poderlo llevar como por contentarme: que aquel día me había dado muchos rodillazos y golpes. Sentámonos en un valladar y dijo:

—“Agora quiero yo usar contigo de una liberalidad, y es que ambos comamos deste racimo de uvas y que hayas de él tanta parte como yo. Partirlo hemos de esta manera: tú picarás una vez y yo otra, con tal que me prometas no tomar cada vez más de una uva. Yo haré lo mismo hasta que lo acabemos, y de esta suerte no habrá engaño”.

Hecho así el concierto, comenzamos; mas luego al segundo lance, el traidor mudó propósito, y comenzó a tomar de dos en dos, considerando que yo debería hacer lo mismo. Como vi que él quebraba la postura no me contenté ir a la par con él; más aún pasaba adelante: dos a dos y tres a tres y como podía las comía. Acabado el racimo, sostuvo un poco el escobajo en la mano, y, meneando la cabeza, dijo:

—“Lázaro: engañado me has. Juraré yo a Dios que has comido las uvas de tres a tres”.

—“No comí” -dije yo-; “mas, ¿por qué sospecháis eso?”

Respondió el sagacísimo ciego:

—“¿Sabes en qué veo que las comiste de tres a tres?”

—“En que comía yo dos a dos y callabas”.

*Lazarillo de Tormes (1987) [edición de Francisco Rico].
Madrid: Cátedra, págs. 36-37.*

El texto recoge una de las iniciativas que, a causa del hambre que el ciego le hace pasar, Lázaro de Tormes maquina en respuesta a los atropellos que sufre. Se trata de uno de los pasajes más conocidos de la obra, una novela clásica del género picaresco y de la Literatura Española y Universal. El niño Lázaro había sido entregado como guía de compañía de un ciego que vivía de la limosna y que, en numerosas ocasiones, maltrataba a su joven sirviente, lo castigaba y le hacía pasar penurias y hambre. Sin embargo, en este texto el ciego casi parece orgulloso de la actitud de su joven discípulo ante la ruptura del acuerdo pactado entre ambos de ir comiendo las uvas de una en una. Y es que quien primero rompe el trato es el propio ciego; Lázaro no hace sino, a iniciativa propia, ampliar el número de uvas que va arrancando del racimo.

Desde la perspectiva de la LIJ, además de tratarse de una obra protagonizada por un niño y de su proceso de aprendizaje vital o *bildungsroman* (Estébanez, 1996; López, 2013), el texto muestra entre líneas otros aspectos de interés, por ejemplo el relativo al castigo como forma educativa, y, sobre todo, a la ruptura de los acuerdos y al reparto de responsabilidades entre adultos y niños: así, ¿debería haber respetado su parte del trato el niño a pesar de que el adulto lo hubiera roto? Lázaro, al responder con el mismo engaño que el adulto e incluso ampliar tal engaño con astucia, se está comportando como un “pícaro”, es decir, como alguien que, aun siendo niño, recurre a artimañas tramposas que

no se corresponden con las propias de su edad. Surge la cuestión acerca de si debe juzgarse de la misma manera a un niño que a un adulto. También cabe preguntarse si, entre las competencias que debe adquirir un niño, está la posibilidad de engañar o de devolver el engaño a quien le está engañando. Es evidente que, como cuestiones jurídicas, escapan al ámbito didáctico, pero no así a la experiencia cotidiana. La solución, no obstante, es fácil: solo se trata de unas uvas. Por eso ni siquiera Lázaro será castigado y no solo porque los dos, ciego y lazarillo, sean a su manera y con su nivel de responsabilidad culpables. Ciertamente, existen distintos tipos de fechorías a lo largo de la novela, y esta es, acaso, la más amable, no más que un juego.

La intervención final del ciego en el diálogo que entabla con Lázaro también posee interés filológico, pues el personaje, con sus palabras, se hace eco de que la actitud de Lázaro responde al recurso literario del “*argumentum ex silentio*” o “silencio elocuente”, es decir, el que se produce cuando se expresa más mediante lo que se calla que con lo que se dice. Del silencio elocuente se puede hacer también una herramienta didáctica al proponer a los alumnos ejemplos paralelos o semejantes al comentado en relación con Lázaro, es decir, a cómo un culpable se delata a sí mismo por callarse. Asimismo, es posible enlazar el motivo del silencio o la mudez con el de la ceguera, incluso en juegos infantiles como el de la “gallina ciega”.

Texto 2

La princesa y el guisante

Érase una vez un príncipe que quería casarse con una princesa, pero que fuese una princesa de verdad. En su busca recorrió todo el mundo, mas siempre había algún pero. Princesas había muchas, mas nunca lograba asegurarse de que lo fueran de veras; cada vez encontraba algo que le parecía sospechoso. Así regresó a su casa muy triste, pues estaba empeñado en encontrar a una princesa auténtica.

Una tarde estalló una terrible tempestad; sucedíanse sin interrupción los rayos y los truenos, y llovía a cántaros; era un tiempo espantoso. En estas llamaron a la puerta de la ciudad, y el anciano Rey acudió a abrir. Una princesa estaba en la puerta; pero ¡santo Dios, cómo la habían puesto la lluvia y el mal tiempo! El agua le chorreaba por el cabello y los vestidos, se le metía por las cañas de los zapatos y le salía por los tacones; pero ella afirmaba que era una princesa verdadera.

“Pronto lo sabremos”, pensó la vieja Reina, y, sin decir palabra, se fue al dormitorio, levantó la cama y puso un guisante sobre la tela metálica; luego amontonó encima veinte colchones, y encima de estos, otros tantos edredones. En esta cama debía dormir la princesa.

Por la mañana le preguntaron qué tal había descansado. “¡Oh, muy mal!” exclamó. “No he pegado un ojo en toda la noche. ¡Sabe Dios lo que habría en la cama! ¡Era algo tan duro, que tengo el cuerpo lleno de cardenales! ¡Horrible!” Entonces vieron que era una princesa de verdad, puesto que, a pesar de los veinte colchones y los veinte edredones, había sentido el guisante. Nadie, sino una verdadera princesa, podía ser tan sensible.

El príncipe la tomó por esposa, pues se había convencido de que se casaba con una princesa hecha y derecha; y el guisante pasó al museo, donde puede verse todavía, si nadie se lo ha llevado. Esto sí que es una historia, ¿verdad?

Andersen, H. C. (2005). *Cuentos completos*.
Madrid: Cátedra, págs. 95-96.

Se trata de un cuento clásico, en el sentido de que forma parte de la obra de uno de los autores clave en la LIJ universal, el danés Hans Christian Andersen, quien desarrolla su labor escritora en la primera mitad del siglo XIX (entre sus cuentos más universales se cuentan, entre otros, *La Sirenita*). Existen numerosas traducciones y versiones del cuento original, cuya brevedad permite descubrir sus motivos clave sin necesidad de entrar en detalles textuales de la versión española. El relato versa sobre cómo se puede reconocer la alcurnia de una princesa a través de una argucia mínima que delate su condición: un guisante que hasta debajo de varios colchones afecta al descanso de la joven, pues la legumbre se clava en su delicado cuerpo.

Como tal cuento presenta un mundo principesco cuyo motivo central gira en torno a efectuar una elección correcta a la hora de contraer matrimonio. Es decir, se trata de lograr una boda con final feliz, a pesar de que esa fórmula resulte algo ajeno no solo a la mentalidad contemporánea sino también a la del propio autor. La ubicación del relato responde a los cánones de la leyenda, aunque sin serlo. De ahí que, a pesar de que en apariencia se retrata un ambiente que resulta un tanto misógino (la astucia de la reina, las excesivas delicadeza y susceptibilidad de la joven, el hecho de ser ella el objeto de elección y no el sujeto, etcétera), en realidad puede ofrecer claves diferentes en torno a una mujer que aparece en un día de tormenta, cuya palabra no se corresponde con su aspecto desmañado por las inclemencias meteorológicas, y de cuya identidad hay que asegurarse (indistintamente de si se es hombre o mujer). La clave radica en proponer a la persona una prueba siendo ella ignorante de que está siendo sometida a escrutinio; y es dicha persona la que ha de delatarse de forma involuntaria.

Al cabo, la propuesta resulta más propia de un protocolo de cortesía: se acoge con disimulada desconfianza a la persona que pide hospedaje en circunstancias inclementes. No se muestra al visitante la duda y, al cabo, se le recompensa al mostrar indirectamente su

auténtico carácter. Esta idea es indiferente a que se trate de un ambiente palaciego.

Es más, el secreto de la prueba radica también en que debe ser minúscula. La cantidad de colchones resulta de un exceso de agasajo con el huésped, de esfuerzo porque se encuentre lo más cómodo posible, sin que este perciba que en medio de tanto ofrecimiento se esconde el pequeño detalle que permitirá reconocer su identidad real, y, por consiguiente, si es portador o no de peligro para la casa.

Por lo demás, el guisante es un símbolo al que puede conferirse múltiples significados, siendo el más evidente el relativo a su carácter agrario, sinónimo, en el contexto, de rústico. Aparentemente la princesa no descubre el objeto, aunque sí el resultado de un cuerpo lleno de magulladuras, algo hiperbólico salvo que, dentro del juego, ella hubiera descubierto desde un principio que estaba siendo sometida a prueba y hubiese reconocido el truco del guisante. Lo cual la hace tan inteligente como la reina y, por ello, digna de ser princesa a alguien que conoce el campo y el palacio simultáneamente. Por eso el cuento se resuelve de forma irónica, con el guisante formando parte de las colecciones del palacio. La narración, por lo demás, es limpia, en el sentido de que no hay motivos dramáticos ni personajes malvados o violentos.

Se trata, por consiguiente, de una especie de duelo de inteligencias en pleno ambiente de cortesía y respeto hacia el visitante. De hecho, el príncipe no había encontrado candidata por ser él el huésped y no el anfitrión.

El cuento responde a la clasificación ATU 704, referida a relatos de índole normal con elementos extraordinarios: así, es normal la decisión de casarse con la persona apropiada, para la que se destaca el rasgo fabuloso del pequeño guisante. La lectura que añade la clasificación tradicional se refiere a cómo con detalles minúsculos (un guisante) se logran resultados fabulosos (una boda).

Texto 3

El Monte de las Ánimas

Así pasó una hora, dos, la noche, un siglo, porque la noche aquella pareció eterna a Beatriz. Al fin despuntó la aurora: vuelta de su temor, entreabrió los ojos a los primeros rayos de la luz. Después de una noche de insomnio y de terrores, ¡es tan hermosa la luz clara y blanca del día! Separó las cortinas de seda del lecho, y ya se disponía a reírse de sus temores pasados, cuando de repente un sudor frío cubrió su cuerpo, sus ojos se desencajaron y una palidez mortal descoloró sus mejillas: sobre el reclinatorio había visto sangrienta y desgarrada la banda azul que perdiera en el monte, la banda azul que fue a buscar Alonso.

Cuando sus servidores llegaron despavoridos a noticiarle la muerte del primogénito de Alcudiel, que a la mañana había aparecido devorado por los lobos entre las malezas del Monte de las Ánimas, la encontraron inmóvil, crispada, asida con ambas manos a una de las columnas de ébano del lecho, desencajados los ojos, entreabierta la boca; blancos los labios, rígidos los miembros, muerta; ¡muerta de horror!

Bécquer, G. A. (1992). “El monte de las ánimas”. *Leyendas*. Madrid: Akal, pág. 136.

El presente constituye un pasaje extraído del último capítulo de la leyenda “El Monte de las Ánimas”, del escritor del Romanticismo español Gustavo Adolfo Bécquer. En este, Beatriz, la protagonista, pasa una noche insomne, temerosa por la prueba que le ha hecho pasar a Alonso, su primo y podría decirse que pretendiente. Al amanecer parece que nada ha pasado hasta que ve su cinta, aquella que perdió en el Monte de las Ánimas y mandó recuperar a Alonso. Los sirvientes la descubren muerta de horror, pues ella ya sabe lo que ha sucedido antes de que el lector lo averigüe a través de los citados sirvientes.

La escena responde a una caracterización típicamente gótica –por su ambientación medieval y por el contenido de leyenda que se cumple– pero también romántica, tanto por las muertes de los prometidos como por la descripción morbosa de cómo el terror se plasma físicamente en los cuerpos. El ambiente medievalizante se aprecia en los nombres de los personajes, Beatriz y Alonso, y también en el apellido-título-topónimo “Alcudiel”. La descripción del horror se muestra a través de la cinta de Beatriz, desgarrada y ensangrentada, y en el rictus desencajado de esta, ya cadáver.

La leyenda que recrea el relato cuenta que, en el aniversario de una batalla, no se puede pasar de noche por un monte maldito, en el que yacen los muertos insepultos del combate. La historia se narra mientras los personajes se dirigen a una cacería atravesando ese mismo entorno, y la protagonista muestra cierto desdén tanto hacia su prometido como hacia la verdad de la leyenda; es entonces cuando pierde la cinta.

Beatriz propone una prueba doble: desafiar la leyenda y comprobar si Alonso es merecedor de su mano, de acuerdo con patrones de los cuentos tradicionales a la hora de elegir entre distintos

pretendientes. En ella subyace una posición escéptica, tanto ante la condición maldita de un determinado lugar como ante la devoción que le presta Alonso. El propósito de las leyendas becquerianas es precisamente transformar la incredulidad en hechos patentes. Tal es la clave del misterio: lo incomprensible se vuelve real.

Sin embargo, en ningún momento se abandona el ámbito de la fábula: la cinta perdida, los lobos, la noche, y, sobre todo, un nuevo misterio. Ya no se trata tan solo de que la leyenda del Monte de las Ánimas se cumpla con la muerte de quien no la respeta, sino también de la existencia de fantasmas: ¿cómo, si no, ha aparecido la cinta en el reclinitorio de Beatriz? Además, al tratarse de un reclinitorio (lugar de oración), se confirma la existencia del más allá de acuerdo con la religión cristiana, la cual, a su vez –y el mismo Monte de las Ánimas sería ejemplo de ello–, se basa en tradiciones populares previas. El misterio es un elemento clave en la literatura juvenil, más centrada en afrontar los miedos.

Al trasladar Bécquer la historia al mundo medieval crea una nueva leyenda donde ya había leyenda: el misterio del Monte de las Ánimas se transforma en el relato de la muerte de los prometidos por la interferencia de Beatriz, que actúa como si de una Eva bíblica se tratara y como si su figura respondiera al concepto de *femme fatale*, es decir, de la mujer traedora de desgracias para el varón.

Finalmente, la descripción física responde a las pautas literarias de la prosopopeya, incluida la de índole barroca, donde la belleza se transforma en mueca, rigidez y palidez, y donde los vivos se vuelven estatuas de piedra, tal como refleja la pose del cadáver de Beatriz, fosilizado para siempre a partir de las palabras escritas por el autor.

Texto 4

Mitología contada a los niños

Muchas cosas hay que no podéis aprender, niños míos, lo uno porque no están a vuestros alcances y las aprenderíais sin comprenderlas, lo cual es tarea de loros; lo otro, porque no se puede exigir de vuestra móvil atención la perseverancia necesaria para fijarse todo el tiempo que sería preciso para explicáros las. Pero como tampoco os debéis criar ignorantes, desaplicados ni ociosos, convendría que las personas que se interesan por vosotros pusiesen la enseñanza a vuestro alcance. La que procuraré daros en este libro, que os dedico, sobre la Mitología, no es la suficiente, y más adelante necesitaréis adquirirla más cumplida; pero las nociones que ahora recibáis, serán como las aguas de una buena otoñada, que, sin labrar la tierra, la preparan para recibir el cultivo a su debido tiempo, puesto que las cosas que en la niñez se aprenden no se olvidan nunca; lo cual sé por experiencia. Para probároslo, os referiré una cosa que leí cuando niño en un libro de enseñanza religiosa, que fue uno de los que me prepararon para celebrar debidamente el más feliz e inolvidable día de mi vida, aquel en que hice «mi primera comunión». Decía el excelente maestro que lo escribió, dirigiéndose a sus discípulos: «Hijos míos, si os pareciese largo el tiempo que invirtáis en leer lo que para vosotros escribo, tened presente que mucho más largo ha sido el que he invertido yo en escribirlo». Y esto, que nunca he olvidado, me ha servido toda mi vida.

Recuerdo esto y os lo refiero, niños míos, por dos razones, la una para probaros que no se olvida lo que en la niñez se aprende, la otra para que tengáis presente que más me ha costado a mí en tiempo y trabajo el escribir estos apuntes sobre la Mitología, que a vosotros costará el leerlos.

Fernán Caballero [Cecilia Böhl de Faber] (1926). *Mitología contada a los niños*.
Madrid: Apostolado de la Prensa, págs. 5-6.

Cecilia Bohl de Faber es una dramaturga y novelista española que firmaba sus textos con el heterónimo de Fernán Caballero. Entre sus inquietudes creativas se cuenta también la recuperación del patrimonio popular y la pedagogía. A finales de los años cincuenta del siglo XIX comienza a escribir pensando en el lector infantil una serie de semblanzas de figuras mitológicas y de personajes históricos griegos que, quince años después, publica en forma de monografía. El pasaje objeto de comentario procede del prólogo a la edición de su *Mitología contada a los niños*. En este prólogo expone su programa al respecto de unos contenidos que tradicionalmente resultaban, por su origen pagano, conflictivos en un entorno religioso dominado por el cristianismo.

En cierta medida, las reflexiones que con la vista puesta en el lector infantil –según reflejan de forma nítida los vocativos– hace Fernán Caballero vienen a ser el equivalente contemporáneo de las competencias que se busca lograr de los alumnos en las disciplinas escolares. Así, Fernán Caballero abre su prólogo destacando dos de esas competencias: el aprendizaje y la comprensión. De tales competencias se hace una aproximación reductora: la mitología tiene elementos difíciles tanto de asimilar, salvo que se aprendan de memoria, como de comprender, pues responden a pautas de comportamiento que no incumben a las edades infantiles. No obstante, a pesar de las limitaciones referidas, la escritora adopta la actitud de impartir esos conocimientos, pero con el fin de que los niños los complementen una vez que tengan edad y experiencia suficientes.

En efecto, Fernán Caballero propugna el criterio de que no hay contenidos que no deban enseñarse, y que puede hacerse si tales contenidos son adaptados. Ella misma expone los motivos: lo que se aprende de niño es más difícil de olvidar que lo que se adquiere de

adulto. La escritora da fe de ello, recordando sus tiempos de niña; y lo hace con cierta ironía: cuando hubo de aprender el catecismo para hacer la primera comunión, de los preceptos que tuvo que memorizar se quedó, de forma llamativa, con el más ajeno a los contenidos religiosos: la máxima de que más se tarda en escribir que en leer; o, en otras palabras, en enseñar que, al cabo, en aprender. Ahora ella ejerce de maestra de conocimientos históricos y mitológicos cuya exposición adapta para niños.

En la paráfrasis que se acaba de efectuar del Prólogo de Fernán Caballero se descubren aspectos importantes desde una perspectiva didáctica, tanto referida al momento en que se redactan las líneas como a la pedagogía contemporánea:

- En primer lugar, los contenidos mitológicos grecolatinos o clásicos se incorporan desde el siglo XIX a la LIJ, y hoy en día aparecen perfectamente integrados en esta.
- En segundo lugar, se defiende una adaptación de los contenidos a las edades infantiles, sin que tenga por qué haber censura de las materias, sino acomodación a los niños.
- En tercer lugar, aprendizaje y comprensión han de ir de la mano, ya que no se puede adquirir conocimientos sin entenderlos previamente. Y, asociada a la idea de comprensión, se defiende que la lectura, vía por la que se van a transmitir los conocimientos mitológicos redactados por Fernán Caballero, es un ejercicio ineludible, además de más fácil.

La invitación (animación, en términos más actuales) a la lectura constituye, por consiguiente, el argumento final del pasaje objeto de comentario. Evidentemente, LIJ y lectura son inseparables, como las dos caras de una misma moneda.

Texto 5

Viaje al Centro de la Tierra

— ¡Esta obra –respondió mi tío animándose– es el *Heimskringla*, de Snorri Sturluson, el famoso autor islandés del siglo XII! ¡Es la crónica de los príncipes noruegos que reinaron en Islandia!

— ¡De veras! –exclamé yo, afectando un gran asombro–; ¿será, sin duda, alguna traducción alemana?

— ¡Una traducción! –respondió el profesor indignado–. ¿Y qué habría de hacer yo con una traducción? ¡Para traducciones estamos! Es la obra original, en islandés, ese magnífico idioma, sencillo y rico a la vez, que autoriza las más variadas combinaciones gramaticales y numerosas modificaciones de palabras.

— Como el alemán –insinué yo con acierto.

— Sí –respondió mi tío, encogiéndose de hombros–; pero con la diferencia de que la lengua islandesa admite, como el griego, los tres géneros y declina los nombres propios como el latín.

— ¡Ah! –exclamé yo con la curiosidad un tanto estimulada–, ¿y es bella la impresión?

— ¡Impresión! ¿Pero cómo se te ocurre hablar de impresión, desdichado Axel? ¡Bueno fuera! ¿Pero es que crees por ventura que se trata de un libro impreso? Se trata de un manuscrito, ignorante, ¡y de un manuscrito rúnico nada menos!

Verne, J. (2005). *Viaje al centro de la Tierra*.
Madrid: Alianza, págs. 9-10.

El pasaje procede del primer capítulo de *Viaje al Centro de la Tierra*, en el que se presenta a dos de los protagonistas centrales, el Profesor Lidenbrock y su sobrino, el joven Axel, quien es a su vez el narrador del relato. En un ambiente familiar, aunque caracterizado como si se tratase de una sesión escolar, el Profesor le habla a Axel acerca de un manuscrito en alfabeto rúnico, una forma de escritura antigua propia del Norte de Europa con grafías inspiradas en alfabetos itálicos arcaicos. El diálogo entre ambos no deja de tener sentido del humor –algo habitual en Julio Verne– en la progresión de los datos sobre el misterioso texto: no es una traducción, sino un texto original; no es alemán, sino islandés; no es actual, sino clásico; no es un impreso, sino un manuscrito, y, por último, no está en alfabeto de imprenta, sino en escritura rúnica, un tipo de escritura con fama de secreta y misteriosa, como código que hay que descifrar. Y es que Lidenbrock y Axel siempre se van a comportar a lo largo de la novela como una divertida pareja de profesor y alumno.

El sentido del humor se produce a pesar de que desde un primer momento se ha informado de la obra de que se trata: una saga del escritor islandés de época medieval Snorri Sturluson. Ahora bien, en tanto la primera información es certera (en efecto, existió Snorri Sturluson y existe la saga, o encadenado de crónicas, acerca del dominio noruego sobre Islandia), el pergamino que dará pie a la aventura de *Viaje al Centro de la Tierra* pertenece a la inventiva de Verne. El paso desde la verdad histórica a la fantasía de la ficción se hace a través de la Filología, una disciplina que, en los momentos en que se escribe esta novela, se encuentra en una fase de apogeo de descubrimientos y conocimientos. De ahí la exactitud del nombre del autor de la saga y su título, las características morfosintácticas del alemán, del griego y del islandés, o la existencia de la escritura

rúnica. Sin embargo, todo ello se aplica para dar verosimilitud a un relato de ficción.

Julio Verne utiliza los conocimientos técnicos y científicos de su época para hacer verosímiles aventuras que son literarias, y, por ello, fruto de la creación poética y no de la experiencia empírica. Más aún, es capaz de mezclar ámbitos científicos distintos (en *Viaje al Centro de la Tierra* la Filología con la Geología) para reforzar la verosimilitud de algo que no es real. Por eso su obra no responde al género de la ciencia ficción –pues esta se dirige al futuro–, sino al de la aventura científica, pues el tiempo de sus relatos es el mismo que el del presente del escritor. Eso no impide que en el esfuerzo de dotar de autenticidad sus ficciones llegue a profetizar y anticipar, según es de sobra conocido, inventos propios del siglo XX.

Por lo demás, *Viaje al Centro de la Tierra* se centra en la hipótesis de la existencia de un mundo subterráneo con una red viaria de pasadizos que conecta los túneles de los volcanes, transitable cuando estos no están activos. Se trata de un mundo al que llega la luz exterior a través de los conos volcánicos y de sus reflexiones ópticas, y en el que se oculta el pasado prehistórico, con riqueza de minerales, tesoros escondidos, fósiles antediluvianos y restos de antiguos expedicionarios. Es decir, una escenografía que sirve de cauce para explicar Paleontología, Mineralogía y leyendas del folklore, como por ejemplo la de la *Saga de los Nibelungos*.

Asimismo, Verne también se hace eco del método científico del acierto/error, de manera que siempre tendrá argumentos para una propuesta y su contraria, más aún cuando el narrador es un joven que relativiza la trascendencia de los hipotéticos descubrimientos frente a la ganancia de experiencia vital; es decir, un personaje en formación y difícil de convencer, pues a su edad corresponde

poner en tela de juicio la información que le trasladan los adultos. De ahí el carácter diletante que adopta Axel en el párrafo objeto de atención: si este va a participar en la expedición al centro de la Tierra no es por adquirir conocimientos sino por afán de aventuras, algo intrínseco a la LIJ.

Ahora bien, el pasaje posee un interés expresamente literario cuando, de manera sutil, anticipa la resolución del relato. Así, la mención a las culturas clásicas mediterráneas –ejemplificada en las referencias al griego y al latín– no solo evoca narraciones grecolatinas en las que los héroes se adentran en el mundo subterráneo (en un recurso conocido como “catábasis”, que también está en *El Quijote*, cuando este desciende a la Cueva de Montesinos), sino también cómo la puerta de salida de los expedicionarios se encontrará en un volcán italiano.

Prácticamente cada párrafo y cada frase en Verne es rica en sugerencias, datos, ironía y creatividad, por eso se trata de uno de los referentes de la LIJ universal más destacados.



Fig. 1. Ilustración de Édouard Riou empleada en el interior y en la portada de la edición original.

Texto 6

Recuerdo infantil

*Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales.*

*Es la clase. En un cartel
se representa a Caín
fugitivo, y muerto Abel,
junto a una mancha carmín.*

*Con timbre sonoro y hueco
truena el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.*

*Y todo un coro infantil
va cantando la lección:
«mil veces ciento, cien mil;
mil veces mil, un millón».*

*Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales.*

Machado, Antonio (1982)

[edición de F. Caudet, con ilustraciones de A. Sanz].

Soledades. Galerías. Otros poemas. Madrid: Ediciones de la Torre, pág. 36.

Habitualmente se han interpretado estos versos machadianos—que se han propuesto ya como lectura complementaria del Tema 1 del presente volumen— como un poema sobre la añoranza de la infancia y de melancolía por el tiempo pasado, según reflejan sus pinceladas impresionistas acerca del color gris y el sonido del repiqueteo de la lluvia en los recuerdos del autor cuando era un niño.

Los versos recogen, no obstante, un motivo dramático de origen bíblico como es la Historia de Caín y Abel, que se identifica con el aula y que connota un deseo de escapar, pues en el aula el inocente queda muerto, de forma que, en cierto sentido, el recuerdo no es del todo amable. Tampoco lo es en lo que concierne al maestro, quien es descrito de forma peyorativa: vacío, ronco, viejo, como la muerte. Sin el libro en la mano no se sabría que es tal maestro. Es más, tampoco la forma de aprender resulta bien parada en el texto, ya que se procede mediante un sistema puramente memorístico y desproporcionado, hasta llegar a cifras hiperbólicas durante un recitado que, en realidad, más bien parece una canción infantil de

tono burlesco. El poema se cierra anularmente, con los mismos versos del principio, como si fuera la misma tabla de multiplicar de la estrofa previa que se vuelve a repetir en verso.

En otras palabras, además de la melancolía, las estrofas se hacen eco de un sistema pedagógico que invita más a la huida que al aprendizaje. Ahora bien, ¿por qué evoca el poeta esa aula y ese recitado machacón?

Probablemente porque este es ahora el maestro (Machado fue profesor) y, al mirar por una ventana idéntica a la de su infancia, siente pesar por el paso del tiempo: poco importa el modelo de escuela si se puede ser niño. Así, se trata de un poema sobre un modelo pedagógico que está periclitado, basado en referentes religiosos, enciclopedia escolar y recitados memorísticos, aunque también estos aspectos constituyen parte de la memoria cultural de las sociedades. En realidad, lo hermoso de los versos de Machado radica en mostrar cómo la decadencia del modelo coincide con la del propio sujeto lírico.

Texto 7

La cabeza del dragón. Acto I / Escena I

Tres príncipes donceles juegan a la pelota en el patio de armas de un castillo muy torreado, como aquellos de las aventuras de Orlando: Puede ser de diamante, de bronce o de niebla. Es un castillo de fantasía, como lo saben soñar los niños. Tiene grandes muros cubiertos de hiedra, y todavía no ha sido restaurado por los arquitectos del Rey. ¡Alabemos a Dios!

EL PRÍNCIPE AJONJOLÍ. ¿Habéis advertido, hermanos, cómo esta pelota bota y rebota? Cuando la envío a una parte, se tuerce a la contraria.

EL PRÍNCIPE VERDEMAR. ¡Parece que llevase dentro a un diablo enredador!

EL PRÍNCIPE POMPÓN. ¡Parece haberse vuelto loca!

EL PRÍNCIPE VERDEMAR. ¡Antes sería preciso que esa bola llena de aire fuese capaz de tener juicio alguna vez!

EL PRÍNCIPE POMPÓN. ¿Por qué lo dudas? ¿Porque está llena de aire? El aire, el humo y el vacío son los tres elementos en que viven más a gusto los sabios.

EL PRÍNCIPE AJONJOLÍ. ¡Bien dice el Príncipe Pompón! ¿No vemos al Primer Ministro del Rey nuestro padre? ¡Unos dicen que tiene la cabeza llena de humo! ¡Otros, que de aire! ¡Y otros, que vacía!

Valle-Inclán, R. M. del (2010). *Farsa infantil de la cabeza del dragón*.
Madrid: Austral, pág. 7.

El comienzo de la pieza teatral denota su carácter infantil en varios niveles, entre los que es posible resaltar dos: el nivel más evidente se descubre en el léxico, como, por ejemplo, el trabalenguas “torreado”, aplicado al castillo que sirve de ambientación, el cual, aunque se trata de una palabra que posee procedencia heráldica, recrea en realidad una forma habitual de trabalenguas; pero, sobre todo, se deriva del nombre de los tres príncipes, también con tono de juego de palabras: Ajonjolí, Verdemar y Pompón, es decir, “semilla de la planta del sésamo”, “color de un paisaje de aguamarina” y “bola de lana”, según se puede leer en un diccionario, o, también, aunque en un sentido distinto, mediante alusiones al sabor, la vista y el tacto.

El segundo nivel, referido a la acción, se descubre en el juego, pues los príncipes están jugando a la pelota. La gracia de la escena radica en cómo van a identificar la bola hueca y que rebota sin sentido con la cabeza del Primer Ministro del Reino, después de haber considerado su locura o su carácter diabólico.

Tanto mediante los nombres como mediante sus intervenciones se están retratando los príncipes como personajes banales, vanidosos e ignorantes, con un actitud de ridículo perfectamente comprensible por parte de los niños en virtud del emperifollamiento que delatan. La escena consiste, pues, en un escenario absurdo con tres príncipes ridículos que corretean tras una pelota a la que no llegan. La ambientación se prepara, por consiguiente, para sucesos posteriores en los que debe buscarse un príncipe de verdad, pues se está a la expectativa ante el hecho de que los tres personajes del pasaje no son válidos, dado que no responden –al menos en esta primera escena– a la idea de príncipe. El hecho más risible es que sean incapaces de llegar a la pelota y por ese motivo hablan sobre qué hay dentro de esta.

Desde una perspectiva textual, es necesario hacer hincapié en el género teatral y el carácter representable del pasaje, así como distinguir la tipología de los textos que conforman una obra de

teatro. En el pasaje objeto de comentario se mencionan: acto y escena, una acotación (en cursiva en el texto) y las intervenciones dialogadas propiamente dichas, introducidas siempre por el nombre del personaje que toma la palabra en tipografía “versalitas”. Se trata de ingredientes ecdóticos y paratextuales de la representación teatral. Así, la distribución de los distintos acontecimientos en actos se halla en función de los sucesos que tienen lugar en una misma ubicación espacial o temporal, en tanto que las escenas suponen cambio en el número de personajes que intervienen.

Según indica la acotación del pasaje de Valle-Inclán, este se ambienta en un castillo de fantasía “como lo saben soñar los niños”, es decir, hecho de diamante, bronce o niebla, o, en otras palabras, transparente, resistente o borroso. El carácter LIJ de la obra se anuncia, por consiguiente, desde sus primeras líneas. Más aún, la ironía sobre el hecho de que se trata de un castillo sin restaurar aleja de los adultos y convierte aún en más infantil el entorno. Por otra parte, las tres posibilidades de construcción se inspiran, de forma lejana, en el cuento de “Los Tres Cerditos”, una narración tradicional de la LIJ en la que los personajes construyen cabañas de paja, madera y piedra, respectivamente. Y no debe olvidarse la cita de Orlando, el protagonista de los poemas épicos *Orlando enamorado* (1486), de Matteo Maria Boiardo, y *Orlando furioso* (1532), de Ludovico Ariosto.

Las alusiones tanto a los arquitectos del Rey como al Primer Ministro Real ofrecen un trasfondo crítico sobre los temas y contenidos del conjunto de la obra. Y es que el texto, a pesar de su carácter predominantemente infantil, se inserta en una obra con un trasfondo más polisémico, y posee una clave irónica de tipo político.

Finalmente, la obra en su conjunto –con la figura del personaje fundamental del duende, que no aparece en el pasaje aquí comentado– ha sido trabajada desde la perspectiva de la LIJ por la profesora Isabel Tejerina Lobo.

Texto 8

Industrias y andanzas de Alfanhuí

[Tras derretir el metal del que estaba fabricado, un niño atrapa al gallo de una veleta en venganza porque el ave había matado unos lagartos y había dejado destilar sus cadáveres. De los fluidos el niño fabrica varios tintes, con los que colorear diferentes objetos, pintar y escribir].

La madre se puso muy contenta al ver las industrias de su hijo, y en premio lo mandó a la escuela. Todos los compañeros le envidiaban allí la tinta por lo brillante y lo bonita que era, porque daba un tono sepia como no se había visto. Pero el niño aprendió un alfabeto raro que nadie le entendía, y tuvo que irse de la escuela porque el maestro decía que daba mal ejemplo. Su madre lo encerró en un cuarto con una pluma, un tintero y un papel, y le dijo que no saldría de allí hasta que no escribiera como los demás. Pero el niño, cuando se veía solo, sacaba el tintero y se ponía a escribir en su extraño alfabeto, en un rasgón de camisa blanca que había encontrado colgando de un árbol.

Sánchez Ferlosio, R. (2005), *Industrias y andanzas de Alfanhuí*.
Barcelona: Destino, págs. 13-14.

El pasaje está extraído del primer capítulo de una novela a caballo entre la picaresca y el realismo mágico, protagonizada por un niño al que acompaña el gallo de una veleta. En el primer capítulo Alfanhuí entra en contacto con uno de sus compañeros de viaje, el citado gallo, al que el niño hostiga por haber matado unos lagartos, pero de cuyos restos el mismo Alfanhuí extrae unos tintes asombrosos. Su capacidad para aprovechar los despojos de los reptiles hace que, en recompensa, su madre lo envíe a la escuela.

Sin embargo, el niño no se adapta al contexto escolar, a pesar de que la tinta que emplea despierta el interés de sus compañeros. Y es que, según parece, es de mal gusto escribir en un alfabeto distinto al que utilizan los demás niños y con tintas de colores extraños. Entonces, la madre lo encierra para que escriba como todo el mundo, pero Alfanhuí se vuelve a saltar la norma, ya no por la tinta ni por el alfabeto, sino por el material sobre el que escribe, pues recurre como soporte a un trapo de camisa, desechando el papel.

La escuela se identifica, por consiguiente, con aprender a escribir de forma ortodoxa, con tinta, letras y papel que todos puedan manejar y comprender; pero el protagonista recurre a líquidos de lagarto y trapos para escribir con grafías extrañas, por lo que no tiene cabida en la escuela. Además, esta había sido presentada como premio a su iniciativa a la hora de crear la tinta, pero se convierte en castigo por el uso que el niño hace de dicha tinta.

El pasaje invierte el sentido educativo que se confiere a la escuela, lugar en el que el aprendizaje autodidacta no parece idóneo; es un “mal ejemplo”. Sin embargo, Alfanhuí posee por

naturaleza habilidades suficientes que hacen superflua esa forma de educación. Esta, en adelante, tendrá lugar a su libre albedrío, caminando a través de la meseta castellana.

Pasaje y novela están protagonizados por un niño, que no es que no sepa escribir, sino que lo hace a su singular manera, así como el propio texto que nace de sus andanzas. El sistema escolar aparece como una obligación prescindible para quien, aunque obediente a las directrices maternas, se resiste a comportarse de manera regalada. La crítica latente hacia la escuela radica en cómo esta coarta la creatividad y la libertad a cambio de la homogeneidad de los niños. Alfanhuí incluso había administrado su propia justicia al castigar al gallo que había matado los lagartos de los que extraerá la tinta.

El personaje de Alfanhuí no es solamente deudor de Lázaro de Tormes, protagonista de *El Lazarillo*, por su picardía y astucia natural, sino que se asemeja a una figura reconocida de la LIJ occidental, la Pippi Calzaslargas que la escritora sueca Astrid Lindgren creó en 1941, personaje que también rechaza la uniformidad que impone la escuela.

Otros elementos propios de la LIJ presentes en el pasaje son, además del gallo de la veleta –que, como tal, no aparece en las líneas objeto de comentario– procedente de cuentos clásicos como el de Hans Christian Andersen titulado “El gallo de corral y la veleta” (número 93 de su *corpus*), la tinta mágica y la escritura secreta, atributos que definen a Alfanhuí en el texto, y que están presentes en infinidad de relatos de aventuras de la LIJ, como, por ejemplo, en novelas de Julio Verne.

Texto 9

El niño al que se le murió el amigo

Una mañana se levantó y fue a buscar al amigo, al otro lado de la valla. Pero el amigo no estaba, y, cuando volvió, le dijo la madre:

—El amigo se murió.

—Niño, no pienses más en él y busca otros para jugar.

El niño se sentó en el quicio de la puerta, con la cara entre las manos y los codos en las rodillas. «Él volverá», pensó. Porque no podía ser que allí estuviesen las canicas, el camión y la pistola de hojalata, y el reloj aquel que ya no andaba, y el amigo no viniese a buscarlos. Vino la noche, con una estrella muy grande, y el niño no quería entrar a cenar.

—Entra, niño, que llega el frío —dijo la madre.

Pero, en lugar de entrar, el niño se levantó del quicio y se fue en busca del amigo, con las canicas, el camión, la pistola de hojalata y el reloj que no andaba. Al llegar a la cerca, la voz del amigo no le llamó, ni le oyó en el árbol, ni en el pozo. Pasó buscándole toda la noche. Y fue una larga noche casi blanca, que le llenó de polvo el traje y los zapatos. Cuando llegó el sol, el niño, que tenía sueño y sed, estiró los brazos y pensó: «Qué tontos y pequeños son esos juguetes. Y ese reloj que no anda, no sirve para nada». Lo tiró todo al pozo, y volvió a la casa, con mucha hambre. La madre le abrió la puerta, y dijo: «Cuánto ha crecido este niño, Dios mío, cuánto ha crecido». Y le compró un traje de hombre, porque el que llevaba le venía muy corto.

Matute, A. M. (1975). *Obras completas III. Los niños tontos*.
Barcelona: Destino, pág. 247.

El texto consiste en un relato breve publicado en el libro *Los niños tontos*, compendio de cuentos de la escritora española Ana María Matute publicado en su primera edición en 1956 y reeditado en diferentes ocasiones. El título del relato, *El niño al que se le murió el amigo*, refleja de manera eficaz su contenido: un buen día, el amigo del protagonista no aparece y este último parte de noche en su búsqueda, tras haberle dicho su madre que había muerto. Al regreso, todos sus objetos infantiles le resultan ridículos y hasta su madre descubre que ha crecido.

El relato no presenta una ubicación precisa, más allá de una valla en un entorno donde hay una casa, un pozo y un árbol. Tampoco hay mayores alusiones cronológicas salvo la relativa a la noche en la que el protagonista parte en búsqueda de su amigo. Los diálogos se establecen únicamente entre dos personajes, el niño y la madre. No hay acontecimientos propiamente dichos, más allá del hecho de pasar la noche fuera, que viene a ser el equivalente de un fundido en negro cinematográfico que simboliza el paso del tiempo, del niño que se hace hombre y abandona sus juguetes de la infancia.

El conjunto de espacio, tiempo, acontecimientos y personajes es, según se comprueba, muy reducido y posee un carácter impresionista (de pequeñas pinceladas que organizan el relato), lo cual permite concentrar la atención en el motivo fundamental del texto: el paso del tiempo y la transformación que este genera en la manera de pensar del personaje. Se trata de un motivo nítidamente relacionado con la definición de LIJ: un niño protagonista, sus pertenencias infantiles, las relaciones con su madre y sus amigos y su percepción del paso del tiempo. En efecto, desde una perspectiva psicológica, la idea de hacerse mayor forma parte de la experiencia cotidiana de la infancia. Palabras como “canicas”, “quicio” u “hojalata”, de escaso uso hoy en día, contribuyen también a esa idea del paso del

tiempo en lo que se refiere a la forma de hablar y escribir, y, como tal, pueden señalarse a partir de sus correspondencias actuales: un videojuego, la puerta y el plástico.

Se trata de una experiencia que Matute presenta con una iconografía plenamente infantil:

- una *valla*, propuesta como un límite que sobrepasar según se crece.
- un *pozo*, como motivo amenazante, y la también oscura noche como forma de superar los miedos (en la línea del cuento de “Juan sin miedo”, de los Hermanos Grimm, como paralelo de LIJ).
- los *juguetes*, entre los que se encuentra un reloj roto (icono preciso y precioso del tema del relato).
- la *madre* protectora a la que se desobedece. En definitiva, a través de elementos que pertenecen de pleno al mundo de los niños.

Desde la perspectiva narrativa existe un misterio, una aventura que organiza el texto. Se trata de la búsqueda del amigo, del que no se ofrece identidad alguna en el relato. Cabe preguntarse quién es el amigo:

- la idea de *amigo invisible* como perfil infantil que desaparece según crece el niño.
- la idea de *infancia perdida*.
- O, acaso, un *amigo real* que desaparece (por haber muerto o por haberse trasladado a otro lugar o haber establecido un nuevo grupo de amigos) y al que termina olvidándose con

el paso de un tiempo que, en realidad, es superior al de una noche, pues Matute podría estar empleando el recurso de la elipsis temporal en el texto.

Las tres respuestas son válidas y complementarias como desenlace del misterio o aventura que se plantea a los lectores infantiles y juveniles, y a los no tan jóvenes.

El tópico literario del *tempus fugit* y las transformaciones que este provoca se aprecian de forma contundente en la infancia y la adolescencia. Los niños son conscientes de ello al convivir en su familia y en los centros escolares con compañeros de distintas edades y cursos y en virtud de su propio crecimiento, cuando las ropas les quedan pequeñas y han de renovar el vestuario. Pero la constatación del paso del tiempo no es un rasgo psicológico en sí, salvo por el hecho de que en ocasiones va asociado al temor y al miedo. De alguna manera, el relato de Matute ofrece como LIJ, de forma sencilla y eficaz, una forma de hacer frente al tiempo desde

la superación del miedo; es decir, entre los beneficios de hacerse mayor se incluye la amortiguación de los temores. Por consiguiente, el cuento se puede utilizar en clase, por consiguiente, para que los niños adquieran una nueva percepción del paso del tiempo como liberación de los miedos, incluso del miedo a quedarse solos, al perder a un amigo que parece tenerse en exclusiva. Por lo demás, la idea de superación de los miedos afecta más a alumnos de Primaria que de Infantil.

Finalmente, en la actualidad no resulta difícil encontrar paralelismos de fondo del relato de Matute en películas de dibujos animados como *Toy Story 3* (2010), de Lee Unkrich, en relación con el paso del tiempo y el abandono de los juguetes, o, en lo que se refiere a la pérdida del amigo y con un contenido más dramático, *El niño con el pijama de rayas*, tanto la novela de John Boyne publicada en el año 2006 y traducida al español en el año siguiente, como la película dirigida por Mark Herman y estrenada en 2008.

Texto 10

Las aventuras de Pinocho

Las metamorfosis son peligrosas. Collodi quiso hacer de la del muñeco de madera en niño de carne y hueso corona y premio de la redención de su criatura. Observemos que ese niño de carne y hueso que aparece al final no es más que un niño, un espécimen del bambino qualunque, nivelado en anónimos caracteres por el rodillo de la pedagogía; y la prueba de la intencionalidad pedagógica de semejante metamorfosis está explícita en el hecho de que el autor, en lugar de decir “un niño de carne y hueso”, diga siempre un bambino perbene, esto es “un niño como es debido”. Pero las metamorfosis son peligrosas. En los cuentos encontramos un sinnúmero de ellas, pero tan solo de las dos clases siguientes: o bien –como cuando el propio Pinocho se transforma en borriquito– la metamorfosis es un estado transitorio de desfiguración del aspecto sensible verdadero, que al final se recupera; o bien es un castigo para siempre [...].

En vano el buen Collodi porfiará en decirnos que ese niño de carne y hueso que aparece al final sigue siendo Pinocho, porque replicamos: ‘Bueno, esto lo escribe usted porque le da la gana, pero no es así’. El autor miente: ese niño no es Pinocho, ¡qué va a serlo!, ese niño es un vil sustituto, un impostor. La musa no ha consentido que se logre y se cumpla el villano atropello pedagógico de semejante metamorfosis: nadie se la cree. No ha habido ninguna metamorfosis sino la más burda de las sustituciones, el más chapucero de los escamoteos. Si fuera de los dominios del arte la pedagogía logra a menudo el allanamiento, uniformación e integración del que no es según el mundo quiere, el arte se ha negado a hacerse cómplice de la discriminación, segregación, expulsión o destrucción del niño diferente, implícita en esa malograda metamorfosis; haciéndola fracasar del modo más estrepitoso, sus fueros se han rebelado a la imposición y a la impostura de la pedagogía, y Pinocho sigue siendo aceptado, acogido, celebrado y amado entre nosotros, en toda su diferencia y su singularidad en toda su auténtica identidad de verdadero niño de madera.

Collodi, C. (1972) [prólogo de R. Sánchez Ferlosio]. *Las aventuras de Pinocho*. Madrid: Alianza Editorial, págs. 7-16.

Uno de los ámbitos más interesantes del comentario didáctico se da en aquellos textos que se refieren a lecturas de la propia LIJ de forma creativa. Sucede con un escritor que, aunque reniega de la existencia de tal LIJ, se inscribe de pleno derecho en ella. Se trata de Rafael Sánchez Ferlosio, autor de *Industrias y andanzans de Alfanhuí*, cuya primera edición es del año 1951. Pues bien, la editorial Alianza publica en 1972 una traducción de la novela *Pinocho*, de Carlo Collodi, escrita en la segunda mitad del siglo XIX, y encarga a Sánchez Ferlosio que redacte su prólogo. Sin embargo, este escribe un ensayo que denuncia la obra del escritor italiano en varios planos: las formas de habla del personaje que recrea el autor, sus contenidos moralizantes y manipuladores y, finalmente, desde el propio relato, la conversión del muñeco de madera en niño de carne y hueso. Este último contenido es el que se aborda en los párrafos finales del prólogo escrito por Sánchez Ferlosio. Mediante la repetición de la expresión “las metamorfosis son peligrosas” es posible descubrir en el texto al menos tres aspectos relacionados con la didáctica.

Desde una perspectiva pedagógica, Sánchez Ferlosio denuncia que, con su conversión en humano, Pinocho pierde su personalidad y se transforma en un niño más, igualado por recibir las mismas enseñanzas escolares, es decir, por motivos pedagógicos. Es decir, la escuela aparece como instrumento de uniformidad por cuya causa se pierden la creatividad y la capacidad innatas de ser diferentes.

Ferlosio recurre a continuación a un argumento de la propia LIJ. De acuerdo con él, las metamorfosis que se pueden leer en la literatura o son pasajeras o se producen para mal. Lo cual, aplicado al entorno pedagógico, señala el carácter pasajero de los cambios que logra la escuela, o, de ser perennes, estos constituyen un lastre negativo.

El tercer argumento parte de la idea de metamorfosis para negarla y denunciar que lo que se ha producido ha sido un cambio de “gato por liebre”. Aunque se llame Pinocho, ese niño no lo es, pues Pinocho es de madera. El fracaso también es, por consiguiente, escolar: en tanto los niños pueden identificarse con un muñeco no así lo harán con un compañero igual a ellos incluso por tener que ir a la escuela. Es decir, de alguna manera, el ideal escolar estaría más en fomentar la imaginación que la obligación.

Se trata de tres aspectos que son de índole didáctica: la pedagogía uniformadora, los modelos negativos que de las metamorfosis ofrece la LIJ y, finalmente, la ruptura con la imaginación infantil.

¿Le sobra a Sánchez Ferlosio todo aquello que Collodi relaciona con la escuela? O, en realidad, ¿no está Sánchez Ferlosio caracterizando la LIJ, sobre cuya existencia reniega, como una suma de obras para niños que permite comparar lecturas y fomenta la imaginación?

Al fin y al cabo, se descubren datos competenciales sobre el sentido de la LIJ en general y sobre el relato de Carlo Collodi en particular. Sin embargo, entre el texto de Collodi y el de Sánchez Ferlosio ha transcurrido un siglo. También en lo que se refiere a la didáctica, de forma que, en tanto en el escritor italiano existe una necesaria invitación a la formación escolar entre las clases populares, en el escritor español se actúa desde un sistema escolar generalizado del que forma parte, además, el relato de *Pinocho*, consagrado como obra universal de la LIJ. Este contraste cronológico también debe ser objeto de reflexión en un comentario didáctico, o, al menos, ha de indicarse de forma precisa como información importante para la comprensión profunda del pasaje.

Texto 11

Para dibujar un niño

*Para dibujar un niño
hay que hacerlo con cariño.
Pintarle mucho flequillo,
que esté comiendo un barquillo;
muchas pecas en la cara
que se note que es un pillo.*

*Continuemos el dibujo:
redonda cara de queso.
Como es un niño de moda,
bebe jarabe con soda.
Lleva pantalón vaquero
con un hermoso agujero;
camiseta americana
y una gorrita de pana.*

*Las botas de futbolista,
porque chutando es artista.
Se ríe continuamente,
porque es **muy inteligente**.
Debajo del brazo un cuento
por eso está tan contento.
Para dibujar un niño
hay que hacerlo con cariño.*

Fuertes, G. (2007).
4 poemas de Gloria Fuertes y una calabaza vestida de luna.
Madrid: Versos y trazos, pág. 12.

El poema de Gloria Fuertes se presenta desde su mismo título como una suma de literatura y pintura. Y es que, según se lee, al mismo tiempo se va haciendo un dibujo aproximado del niño en cuestión. Es más, aunque se carece de relato, la mera caracterización permite, de alguna manera, contar la vida cotidiana del niño: travieso, deportista y estudioso. De esta forma, un ejercicio paralelo a la lectura o recitado del texto puede ser su dibujo. No es difícil hacerlo, aunque sea mediante garabatos, y constituye una práctica didáctica que se ha llevado a cabo en relación con este poema (Pascale y Vallejo, 2012). Ciertamente, desde una perspectiva propiamente filológica cabe decir que tal dibujo no es necesario por cuanto el poema se construye mediante el recurso literario de la descripción o “écfrasis” (es decir, en sí mismo el objetivo del texto es la recreación de un dibujo mediante las palabras). No obstante, en la contraposición entre la opción de pintar o no al niño puede descubrirse en buena medida las diferencias entre un comentario didáctico y un comentario filológico. El dibujo, por lo demás, se convierte en motivo “paratextual” del poema.

El primer análisis que cabe hacer desde una perspectiva didáctica es cómo un texto (en el presente caso, el poema de Gloria Fuertes) puede utilizarse en el aula como herramienta de acompañamiento para otras habilidades escolares. De esta forma, mediante el comentario didáctico se puede valorar tal posibilidad, al tiempo que se descubren los contenidos propiamente textuales. De igual forma que se hace con la pintura, se puede hacer con el ritmo musical: la construcción del poema se apoya en versos menores con predominio de versos pareados y estribillos que permiten ir marcando con sonidos paralelos a la lectura, como palmas, la progresión del texto. Se trataría, por consiguiente, de un recurso didáctico a partir de la paratextualidad que permite esta composición.

El objeto del poema en su conjunto –al igual que puede decirse de la totalidad de la obra de Gloria Fuertes– consiste en una celebración de la infancia, es decir, de la alegría de ser niño. Se trata de un más que evidente motivo LIJ. Tal celebración lleva asociada una actitud no solo festiva, sino afectiva, la del cariño, de tal forma que se puede definir como niño todo aquello que es objeto de cariño; o, en otras palabras, si no hay cariño, no hay niño (ni dibujo del niño, ni ritmo del poema, ni poema). El resultado es un niño que vive su propia etapa (que en los versos se expresa mediante el término “moda”), sonriente y, al cabo, feliz, también como competencia que se desarrolla en la escuela: el bienestar psicológico del niño.

En un orden de cosas diferente, la estructura del texto posee interés intrínseco en la composición del poema, pero también en el paralelo proceso de su dibujo en caso de que se opte por este. Así, la primera estrofa se centra en el rostro del niño (de forma llamativa, lo primero que habitualmente suele dibujarse a la hora de pintar figuras humanas). Y dentro de la cara, el pelo (flequillo) y unas pecas, además de aspecto un tanto glotón (o sea, de mejillas regordetas, por la idea del dulce que come).

En la segunda estrofa se hace un dibujo a trazos del conjunto del cuerpo, de forma aleatoria, como a saltos: de la cara al pantalón, del pantalón a la camisa, de la camisa a la gorra en la cabeza. Se trata de una disposición textualmente muy elaborada, dado que en las piruetas de los versos subiendo y bajando por el cuerpo del niño se confiere a este la condición de muchacho inquieto, que no para de brincar y de moverse. Por lo demás, en paralelo al barquillo que se mencionara en la primera estrofa, en la segunda se hace hincapié en la bebida (soda, concepto que se puede cambiar por el de “cola”) que lleva en sus manos.

La tercera y última estrofa se centra en dos atributos del niño al margen de su aspecto o prosopopeya: las botas de fútbol y un libro, que reflejan aspectos de comportamiento o etopéyicos dentro de una descripción (una mente sana en un cuerpo sano, de acuerdo con una máxima clásica). La disposición del texto sigue siendo muy sutil y elaborada, según revela la mención a la sonrisa: por una parte, enlaza las alusiones a la cara de las dos estrofas previas y, por otra, aparece en medio de la estrofa, al igual que la sonrisa ocupa el centro del rostro.

Se trata, por consiguiente, de un poema que puede ser interpretado desde perspectivas didácticas en claves diferentes, entre las que se cuenta una reflexión teórica sobre el sentido del comentario didáctico. Desde el propio poema se descubre su capacidad de generar actuaciones paratextuales –como la de dibujar al tiempo que se recita– y, sobre todo, una composición en la que forma y contenido se complementan de forma lograda. La competencia didáctica que se puede asociar al poema se plasma, en fin, en la idea de fiesta que implica la infancia.

Texto 12

La niña y el muñeco de nieve

Había dejado de nevar y los niños, ansiosos de libertad, salieron de casa y empezaron a corretear por la blanca y mullida alfombra recién formada.

La hija del herrero, tomando puñados de nieve con sus manitas hábiles, se entregó a la tarea de moldearla.

“Haré un muñeco como el hermanito que hubiera deseado tener”, se dijo. Le salió un niño precioso, redondo, con ojos de carbón y un botón rojo por boca. La pequeña estaba entusiasmada con su obra y convirtió al muñeco en su inseparable compañero durante los tristes días de aquel invierno. Le hablaba, le mimaba...

Pero pronto los días empezaron a ser más largos y los rayos de sol más cálidos... El muñeco se fundió sin dejar más rastro de su existencia que un charquito con dos carbones y un botón rojo. La niña lloró con desconsuelo.

Un viejecito, que buscaba en el sol tibieza para su invierno, le dijo dulcemente: “Seca tus lágrimas, bonita, porque acabas de recibir una gran lección: ahora ya sabes que no debe ponerse el corazón en cosas perecederas”.

Birmajer, M. (2008) [autoría sin confirmar de forma definitiva].

La niña y el muñeco de nieve.

Recuperado de: <http://www.encuentos.com/cuentos-cortos/el-muneco-de-nieve/> [19/09/16].

Un cuento como “La niña y el muñeco de nieve” permite un análisis en el que primen los elementos paratextuales, debe aplicarse a las primeras edades y ha de tener en cuenta los elementos de proximidad contenidos en el relato, sean estos objetos o nociones. En el presente caso, en la mera paráfrasis del relato del escritor argentino contemporáneo Marcelo Birmajer se descubren cuáles son tales elementos: la nieve, unas piedras (o trozos de carbón) y un botón rojo (que sustituye a la clásica zanahoria) permiten la creación de un muñeco de nieve. Ahora bien, se trata de una creación efímera –si se hace realmente con nieve y no se trata de un muñeco dibujado sobre papel–, de ahí que la nieve termine transformándose en un charco de agua una vez que se derrita, en lo que interviene la noción de las estaciones del año, más en concreto el invierno y la primavera.

A este respecto, son dos las ideas centrales del relato: la sucesión de las estaciones y los cambios de estado del agua. Ello es importante por cuanto, en ocasiones, ni siquiera se trata de elementos de proximidad: en muchos lugares no nieva, y, sin embargo, se pueden crear muñecos de nieve hechos de otros materiales, como algodón u ovillos de lana, con el fin de marcar un elemento iconográfico de la llegada de la estación más fría del año, precisamente cuando los niños llevan prendas de lana (el recurso al botón, en vez de a la zanahoria, refuerza esta posibilidad paratextual, con un énfasis específico para este cuento frente a tantos otros en los que aparece un muñeco de nieve).

En lo que se refiere al agua, solamente con la aportación de un cubo de hielo de un congelador y con un poco de paciencia se puede contemplar el charco que aparecerá más adelante, a temperatura ambiente. La identificación del agua resultante con las lágrimas también ofrece un paralelismo eficaz si se coloca el cubito de hielo

sobre un lugar elevado, pues durante el proceso de derretido puede parecer que llora. De igual forma, del contraste entre niña y viejecito se puede desprender una idea de sucesión de etapas vitales en paralelo a las estaciones del año. El cuento lo expresa de forma sutil al referirse a la actitud del viejo como la búsqueda de “tibieza para su invierno”, con un posesivo cargado de connotaciones.

En definitiva, se trata de exponer qué elementos extratextuales, perceptibles físicamente, del relato comportan eficacia didáctica y, por consiguiente, su condición de LIJ.

No obstante, la aparición de un muñeco de nieve dentro de un cuento resulta un recurso plano si no se le dota de otros contenidos, cosa que sí hace Birmajer. Así, aunque no existen sucesos propiamente dichos, el muñeco sirve para contar indirectamente la historia de una niña que no tiene hermanos y que adopta al muñeco como su inseparable compañero, dentro y fuera de la escuela (por esa razón, la figura de la niña aparece en el título del cuento). Se trata de otra experiencia de proximidad, que los niños pueden conocer de primera mano, en caso de ser hijos únicos, o comprenden como posibilidad familiar al observarlo en sus compañeros. Es más, la pérdida del hermano se transforma en lección, es decir, en contenido pedagógico, sobre el carácter duradero o fugaz de las relaciones humanas.

Al margen de estos rasgos pragmáticos (de objetos y experiencias), existen en el cuento de Birmajer otros elementos objeto de análisis; estos, a pesar de que no son indispensables para la práctica escolar, sí constituyen motivos para una aproximación académica al cuento desde la perspectiva de la LIJ. De acuerdo con ello, no es baladí que se trate de la hija de un herrero ni de que la roca mineral que se elija para encarnar los ojos sea carbón. Y es que, en efecto, desde la perspectiva de la LIJ es fácilmente reconocible que el texto ofrece

una variación del cuento de Hans Christian Andersen que lleva por título “El muñeco de nieve”, publicado en 1861 y que ocupa el número 103 del repertorio del escritor danés. En el cuento de Andersen, el muñeco de nieve se enamora de una estufa de carbón (propia de la época en la que se compuso el cuento), que contempla desde el exterior a través del ventanal que tiene enfrente. Con la llegada de la primavera, el muñeco se derrite y en su lugar aparece, además del agua, una barra de hierro: el atizador de la estufa que sostenía como columna vertebral al muñeco.

Pues bien, Birmajer evoca con la profesión del padre de la niña y con los ojos de carbón el relato de Andersen, que actualiza con la idea de la carencia de hermanos y la moraleja puesta en boca del viejecito. Al tiempo, el cuento de Andersen explica también el tratamiento que, al margen del cuento del escritor argentino, tiene el muñeco de nieve Olaf en la adaptación de “La reina de las nieves” que los estudios Disney han realizado con el título de *Frozen*, con la paradoja de un muñeco de nieve enamorado del calor, del fuego, de las chimeneas y, sobre todo, del verano.

Referencias bibliográficas

Díez Borque, J. M. (1977/2001). *Comentario de textos literarios: método y práctica*. Madrid: Playor.

Estébanez Calderón, D. (1996). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Editorial.

Lázaro Carreter, F.; Correa Calderón, E. (1957/2004). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.

López Gallego, M. (2013). “*Bildungsroman*. Historias para crecer”, *Tejuelo*, nº 18, págs. 62-75.

Pascale Val, E.; Vallejo Gómez, S. (2012). *Con las manos en los textos. La literatura en clase de ELE*. Brasilia, DF: Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación de la Embajada de España.

Tejerina Lobo, I. (2005). *Didáctica del texto dramático y “La cabeza del dragón”, de Valle-Inclán*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel del Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/didctica-del-texto-dramtico-y-la-cabeza-del-dragn-de-valle-incln-0/html/> [15/09/2016].

VV. AA. (1979). *El comentario de textos*. Madrid: Castalia.

anexo **3** CREACIÓN Y NARRACIÓN DE HISTORIAS INFANTILES A TRAVÉS DEL *KAMISHIBAI*

Qué es el *kamishibai*

Los textos

- Adaptación de cuentos
- Inención de historias

Las ilustraciones

Secuencia para la elaboración de un *kamishibai*

- Aproximación a la idea
- Creación del texto
- Elaboración del esquema y boceto de láminas
- Realización de las ilustraciones

La interpretación o narración de la historia

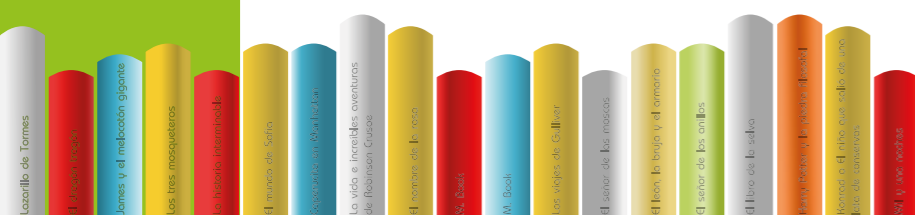
Beneficios y aplicaciones didácticas

Videos sobre *kamishibai*

Recursos en línea

Referencias bibliográficas

Apéndice: Ejemplo de *kamishibai* realizado por alumnado de Primaria (*El pequeño vampiro vegetariano*)



¿Qué es el *kamishibai*?

La palabra *kamishibai* es un término japonés que significa *teatro de papel* y se trata de un modo sencillo y popular de contar cuentos a un auditorio no demasiado numeroso formado por personas de cualquier edad, aunque sobre todo está dirigido al público infantil. Como explica Cid Lucas (2009: 142), “el *kamishibai* nació en Japón hace ya varios siglos, pero, últimamente, ha vuelto a estar de moda, sobrepasando las fronteras del imperio del sol naciente e implantándose cada vez más y con gran fuerza en las aulas de colegios, institutos o universidades de otros países”. Parece ser que el origen de esta técnica se remonta al modo en que los monjes budistas, en el siglo XII, enseñaban a los campesinos, en su mayoría analfabetos, usando unos rollos ilustrados a color que contenían también textos breves morales o educativos.

A lo largo de la historia de Japón, el *kamishibai* se ha utilizado de modo muy diverso y ha tenido etapas de olvido popular y otras de recuperación de la tradición. Ya en el siglo XX, esta forma de contar cuentos volvió a cobrar fuerza en dos momentos muy duros para la población nipona: la gran depresión económica que comenzó a finales de los años 20 y la etapa posterior al final de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), cuando el país se encontraba prácticamente destruido. En ambas circunstancias surgieron numerosos cuentacuentos de *kamishibai* que trataban de lograr algunos ingresos recorriendo las calles y ofreciendo –entre otros productos– sus historias narradas con los teatros de papel que construían en su propia casa de manera artesanal: “Se calcula que unos 50.000 *kamishibaya* trataban de ganarse la vida en las calles de Japón en los años posteriores a 1945” (Cid Lucas, 2009: 142). En la década de los cincuenta del siglo XX, la irrupción de la televisión y

el cine desplazó de nuevo a esta antigua forma de entretenimiento de los japoneses, pero para entonces ya había sido adoptado por el mundo educativo como recurso didáctico para la enseñanza de todo tipo de materias en las escuelas y en las bibliotecas.

El formato del *kamishibai* actual está formado por:

- Una estructura rectangular de madera o cartón con tres puertas (dos laterales y una superior) con una ranura y unos rieles en la parte de atrás para introducir y desplazar las láminas.
- Un conjunto de láminas con ilustraciones por delante y texto por detrás, que conforman el desarrollo de una historia o cualquier otro contenido educativo siguiendo un orden determinado.

Ejemplo de un *kamishibai* profesional de madera:



Kamishibai fabricado por Miniland Educational
<http://www.minilandeducational.com/en/kamishibai-a3-2/> [10/09/2016]

Ejemplos de *kamishibai* artesanal de cartón:



<http://didacticbooks.es/casero/> [10/09/2016]



<http://www.camarmitos.com/wp-content/uploads/2015/11/kamishibai-carton-35.jpg>
[10/09/2016]

Pero el término *kamishibai* no se refiere solo al teatro de papel sino también a la forma de utilizarlo. La persona que presenta o interpreta el texto que está escrito detrás de las láminas debe, en primer lugar, colocar las láminas en orden en la parte de atrás del soporte, y después ir leyendo o explicando el texto de cada lámina e ir cambiándola una vez que se termina el texto correspondiente. De tal manera que el auditorio va escuchando el texto y contemplando a la vez el dibujo al que hace referencia. Es un modo muy sencillo y a la vez muy efectivo de disfrutar de la literatura y de transmitir contenidos de manera eficaz.

De este modo se deslizan las láminas de un *kamishibai*:



Kamishibai fabricado por Miniland Educational
<http://www.minilandeducational.com/en/kamishibai-a3-2/> [10/09/2016]

Los textos

Los textos del *kamishibai* suelen ser claros y directos, con historias breves expresadas de modo sencillo, con un vocabulario y una sintaxis menos complejas que las de un texto literario de narrativa infantil clásica o moderna. Así lo explica Aldama Jiménez (2005a: 156):

No es como un libro de cuentos donde los sentimientos se describen con detalle. En el kamishibai apenas hay descripciones; se suplen con los dibujos y con los diálogos. El texto debe ajustarse a los sentimientos y formas de pensar de los personajes. Abundan los diálogos que muestran más fácilmente la personalidad de los protagonistas y favorecen que la audiencia se identifique con ellos.

Pueden ser textos inventados o bien adaptaciones de narraciones más extensas ya existentes.

Adaptación de cuentos

Para acortar un cuento completo podemos utilizar dos técnicas: la eliminación y la modificación (Cone Bryant, 1983: 61-83). En general, para resumir un cuento extenso es necesario seleccionar los acontecimientos esenciales del relato, aquellos que resultan imprescindibles para la comprensión de la historia. Es posible que también tengamos que eliminar o modificar los pasajes más descriptivos, los personajes secundarios que aportan poco a la trama o los sucesos accesorios. En cualquier caso, siempre debemos asegurarnos de que los acontecimientos no pierdan su continuidad lógica, que el estilo conserve su sencillez y que el desenlace no se precipite al final, sino que venga preparado de manera conveniente.

Invención de historias

Para crear cuentos los menores deben dejar volar su imaginación, y los adultos deben darles libertad y confianza, así como propiciar un ambiente relajado y estimulante a la vez. La capacidad de fantasear es una cualidad natural que poseen todos los seres humanos. Los alumnos deben superar el miedo a ser juzgados por la “inconveniencia” de sus ideas, mientras que el docente debe solo supervisar para que la historia inventada no carezca de una secuencia lógica que dificulte su comprensión por parte de los demás compañeros.

Una forma frecuente de inspiración para los niños puede ser la inclusión en la historia de personas de su entorno (padres, hermanos, amigos) o de ellos mismos. La vida real puede servir de marco adecuado para contar historias sorprendentes, o bien, al contrario, escenarios muy lejanos a su propia cotidianeidad pueden ser integrados en una historia mediante rutinas bien conocidas:

Muchas veces inventar un cuento puede resultar mucho más útil y más divertido, tanto para el adulto como el niño, que leer un cuento de un libro. Como hemos visto, los “cuentos clásicos” hacen referencia a arquetipos y procesos universales, que son muy útiles, pero tienen también una carga de connotaciones culturales arraigadas en el contexto en el que han surgido. Un cuento inventado espontáneamente es mucho “más fresco”, más actual y próximo que los tradicionales (Santagostino, 2005: 39).

El esquema básico que puede ayudar a crear un cuento infantil es el clásico: presentación de contexto y personajes, planteamiento de un problema, búsqueda de alternativas para afrontarlo y solución del conflicto. En esta estructura también pueden encajar perfectamente los ayudantes, es decir, personajes que aparecen para ayudar al protagonista a resolver su problema.

Las ilustraciones

Las láminas deben adaptarse al tamaño de la estructura del teatro (mínimo: formato A4) y sus dibujos deben ser grandes, con trazos claramente delimitados para que puedan ser bien vistos desde cierta distancia. No merece la pena dibujar detalles o fondos complejos porque, en primer lugar, no se ven bien desde lejos, y, por otra parte, pueden distraer a la audiencia de la esencia de la historia que se está contando.

Las escenas dibujadas no deben reflejar todo lo que el texto está diciendo sino resaltar los acontecimientos y personajes principales (que pueden plasmarse estáticos o en movimiento). Los colores pueden ser importantes para destacar o para crear distintos efectos.

Lo más importante es que exista una correspondencia completa entre los textos y las ilustraciones, ya que el sonido y la imagen llegan a la audiencia de manera simultánea.

El proceso de ilustración del cuento también puede servir para modificar o completar la historia con elementos nuevos que no habían surgido en la versión escrita previa. En definitiva, el hecho de realizar los dibujos puede ser un potenciador de la creatividad infantil en el proceso de creación y de narración de la historia.



Secuencia para la elaboración de un kamishibai

Aproximación a la idea

El primer paso es decidir si vamos a inventar una historia o a adaptar un cuento ya existente. Para familiarizarnos con el formato del *kamishibai* podemos observar uno ya terminado o una sesión en formato vídeo (ver vídeos 2, 3 y 5). Si la biblioteca de nuestro centro no dispone de una estructura profesional de *kamishibai*, podemos crear una artesanal con cartón o madera (ver vídeo 1).

Creación del texto

Tanto si vamos a crear nuestra propia historia como si decidimos adaptar una ajena, debemos elaborar un texto sencillo y no demasiado extenso siguiendo las indicaciones expuestas en el apartado "2. Los textos".

Elaboración del esquema y boceto de láminas

Tenemos que decidir cuántas láminas vamos a utilizar según el contenido de nuestro texto y las escenas o personajes que queramos destacar visualmente. Lo habitual es entre 8 y 12 láminas, pero no existe número máximo ni mínimo. Es un proceso similar a convertir un cuento en un cómic. En este esquema debemos incluir un boceto muy básico de cada una de las ilustraciones con su descripción. Por ejemplo:

Boceto de kamishibai titulado "El león enamorado"
<http://www.boolino.es/es/blogboolino/articulo/kamishibai-libros-para-jugar/> [10/09/2016]

Realización de las ilustraciones

Finalmente se deben elaborar y colorear los dibujos siguiendo las indicaciones expuestas en el apartado “3.- Las ilustraciones”. En la parte de atrás de cada lámina se escribirá el texto correspondiente a ese dibujo (ver Apéndice). Otra modalidad, cuando se trata de textos muy breves, consiste en dejar todo el texto en una sola lámina (la última) con la referencia del número de lámina al que corresponde cada fragmento.

La interpretación o narración de la historia

Para que la experiencia con el *kamishibai* resulte un éxito no basta con conseguir un buen texto y unas ilustraciones evocadoras y sugerentes, ya que el papel de la persona que interpreta resulta esencial. No se trata solo de leer el texto de manera adecuada sino de aportar cierta carga dramática, e incluso de improvisación, según la historia que se cuente y según la audiencia que tengamos delante.

Igual que la invención o adaptación del texto y que la elaboración de las ilustraciones, la interpretación sonora de la historia es otro acto creativo, y existen dos principios esenciales para desarrollar la creatividad en la lectura: evitar la afectación (es decir, buscar la naturalidad) y evitar el aburrimiento usando un tono y un ritmo acordes al contenido y a la audiencia (Cremades, 2008: 20).

Veamos a continuación algunos consejos concretos para interpretar un *kamishibai*:

- Una vez elegida la obra, leerla previamente para captar y asimilar en profundidad el mensaje que el autor quiere comunicar.

- Antes de la representación repasar el orden de las láminas. Si se mezclan resulta difícil de seguir y el ambiente de expectación conseguido desaparece en un momento.
- Usar el teatrillo con las tres puertas desplegadas. Esto ayuda a la audiencia a concentrarse en la obra, en el espectáculo.
- Colocarse al lado del teatrillo y de cara a la audiencia procurando que detrás no haya nada que distraiga o dificulte (luces excesivas, por ejemplo) la atención de la audiencia.
- Abrir las tres puertas del teatrillo despacio, paso a paso y leer, resaltando bien, el nombre del autor, el del ilustrador y el título de la historia. Ello predispone a los espectadores a entrar en la realidad del mundo de la historia.
- No se deben exagerar las expresiones, es suficiente con transmitir las emociones de los personajes con sentimiento. Tampoco hay que forzar para utilizar voces muy diferenciadas para cada uno de los personajes. Ello hace que el intérprete sobresalga a costa de quitar importancia al contenido de la historia.
- Deslizar las láminas hacia fuera e insertarlas en la parte de atrás con un efecto dramático, rápido, lento, de golpe, por partes, zarandeando... adecuado al momento de la historia y a los sentimientos que se quieren fomentar. La audiencia ve cómo la nueva lámina surge mientras la anterior desaparece; esto da un sentido de continuidad que aumenta la concentración. El tiempo que lleva el hacer el cambio refuerza un sentimiento de conexión con el mundo de la historia.
- Cuidar de forma especial el cómo finalizar la historia. Para finalizar la historia y estando visible la última página, decir alguna expresión, “fin” o algo similar, de forma remarcada. Esto ayuda a la audiencia a desconectar su concentración de la historia. No terminar mostrando la lámina inicial. Esto alejaría la atención del final de la historia.
- Cerrar las tres puertas del teatrillo despacio y en orden. Con ello se retira el mundo de la historia, que se había expuesto durante un tiempo como “mundo real”, a la parte de atrás del teatrillo (Aldama Jiménez, 2005a: 157-158).

También debemos tener en cuenta estos otros principios válidos para cualquier tipo de narración (Robles, 2003):

- Las pausas y los silencios son un modo de expresión que podemos (y debemos) utilizar cuando nos parezca oportuno.
- Debemos procurar que el público nos entienda bien sin tener que levantar mucho la voz. Para ser escuchados lo mejor es esperar a que todos nos escuchen sin murmullos ni interrupciones.
- No es mala idea que ensayemos nuestra narración delante de un espejo y con una grabadora, para comprobar el efecto que producirá nuestra manera de pasar los dibujos del *kamishibai* y nuestra forma de contar la historia.

Beneficios y aplicaciones didácticas

La profesora Carmen Aldama es una de las pioneras en el uso educativo del *kamishibai* en España. Tras muchos años de experiencia en su propio centro y con talleres para docentes y alumnado de numerosas escuelas en toda España e Hispanoamérica (ver vídeo 4), está convencida de que los beneficios de esta técnica van mucho más allá de la animación a la lectura y escritura. Entre las múltiples ventajas y aplicaciones didácticas del *kamishibai* podemos destacar las siguientes (Aldama Jiménez, 2012):

- Educación en el aprecio y disfrute de la narración oral.
- Estimulación de la imaginación y la fantasía.
- Oportunidad para compartir las emociones suscitadas por la historia con el resto de compañeros que forman la audiencia.
- La persona que interpreta el *kamishibai* puede establecer, a través de la narración, una complicidad con el grupo y ayudar a mejorar la relación entre sus miembros.

- Práctica y desarrollo de la expresión oral, ya que cualquier alumno puede ser intérprete de un *kamishibai* en su propia clase.
- Acercamiento y comprensión de otras culturas a través del disfrute de sus cuentos tradicionales.
- Práctica y desarrollo de la expresión escrita: adquisición de nuevo vocabulario y manejo de estructuras sintácticas.
- Familiarización con la estructura de textos narrativos.
- Conocimiento en profundidad de obras clásicas y contemporáneas de literatura infantil para adaptarlas al *kamishibai*.
- Desarrollo de la expresión artística: disposición espacial, tamaños y colores
- Entendimiento y explicación de procesos de todo tipo. Por ejemplo: la fabricación del pan, la fotosíntesis o el almacenamiento de la energía eólica.
- Recuperación y secuenciación de experiencias y aprendizajes ya efectuados. Por ejemplo, narración en un *kamishibai* de la visita a un museo o de la charla de un escritor de literatura infantil en el salón de actos del colegio.
- Apoyo para la enseñanza de segundas lenguas o para alumnado inmigrante.
- Apoyo para alumnado con déficit de atención.

Las ventajas pueden ser muchas más, ya que se trata de una técnica abierta y versátil que puede ser aplicada en situaciones y contextos muy diversos, y con objetivos concretos o generales. Existen muchas experiencias didácticas documentadas en el ámbito académico. Entre las referencias bibliográficas de este anexo se encuentran algunas experiencias con alumnado de Primaria, como las descritas por Cid Lucas (2009) y Ramos Fernández (2009).

Videos sobre *kamishibai*

Vídeo 1: *Cómo crear un kamishibai casero*. 11:14 (2016)

Raqreando con Raquel García.

<https://www.youtube.com/watch?v=P56mCjHdfdk>



En este vídeo se muestra todo el proceso para la creación de un *kamishibai* sencillo con cartón. En la parte final, la hija de la autora cuenta una historia con sus propios dibujos.

Vídeo 2: *Buenas prácticas docentes: Teatro kamishibai en el colegio José Abelardo Núñez*. 4:35 (2014)

Educar Chile. https://www.youtube.com/watch?v=-rVL_13NHKI



Este vídeo ilustra la experiencia de la profesora Paloma Meneses con el uso del *kamishibai* en la asignatura de Lenguaje y Comunicación con su alumnado de cuarto básico. Se recoge todo el proceso, desde la creación de las historias y su ilustración hasta la narración para el resto de sus compañeros. Los testimonios del alumnado y de la profesora explicitan los beneficios de esta práctica educativa.

Vídeo 3: *Creando historias para Kamishibai con niños y niñas entre 4 y 7 años*. 13:33 (2013).

Plan Nacional de Fomento de la Lectura. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.youtube.com/watch?v=cw9y11HB2CE>



En primer lugar se explica en qué consiste el “pequeño teatro de papel” o *kamishibai* y su funcionamiento mecánico con una estructura y una historia de Ediciones Ekaré. Posteriormente, en la sección titulada “Preparando un cuento para kamishibai” se muestran cuatro ejemplos reales de historias creadas y narradas por niños y niñas de Infantil y Primaria: “El problema del terodáctilo” (Luka Dezulovic, 6 años), “El conejo que no podía hacer pipí” (Mariana del Río, 5 años), “Pelayo y el elefante pintor” (Pelayo Martínez, 4 años), “El grillo Jacinto y su novia Emiliana” (Drina Miric, 7 años).

Vídeo 4: *Taller de Kamishibai*. 3:39 (2013)

Carmen Aldama y Josi Ayensa

<https://www.youtube.com/watch?v=20NDQurplvM&feature=youtu.be>



El vídeo recoge, con música de fondo, las distintas etapas de trabajo en un taller con escolares de Primaria: vista general del taller; recogiendo información; elaborando los bocetos; caracterizando personajes; dibujando y coloreando; escribiendo el texto; revisando el texto; llegando a acuerdos; para, al final, interpretar. Los títulos informativos están escritos en francés y en español.

Recursos en línea

Blog del Proyecto Kamishibai <http://kamishibai.educacion.navarra.es>

Asociación Amigos del kamishibai <http://kamishibai.educacion.navarra.es/contacto-2/amigos-del-kamishibai>

Cuentacuentos Inés Bengoa. Sesiones de kamishibai <http://www.inesbengoa.com/p/es/infantil/cuentacuentos-infantil/kamishibai.php>

Kamishibai for kids <http://kamishibai.com>

Club argentino de kamishibai <https://clubargentinodekamishibai.wordpress.com>

Vídeo 5: *Beatriz Montero cuenta*

“¿Por qué hay tantas piedras en el fondo de los ríos?”. 7:41 (2011).

Programa “La merienda”. El Día Televisión. Santa Cruz de Tenerife.

https://www.youtube.com/watch?v=YTWo_GJfWWho



La cuentacuentos profesional Beatriz Montero personaliza la técnica del kamishibai para contar una adaptación del cuento popular procedente de Chad titulado “¿Por qué hay tantas piedras en el fondo de los ríos?” (versión de Antonio Amago, Editorial Sieteleguas). También En lugar de leer un texto situado en la parte posterior de las láminas, la intérprete va narrando la historia utilizando la expresión corporal y haciendo participar a su auditorio.

Referencias bibliográficas

Aldama Jiménez, C. (2005a). "La magia del kamishibai", *Revista TK*, 17, págs. 153-162.

—(2005b). "Los cuentos del Sol Naciente", *Mi Biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, 3, págs. 62-66.

—(2006). "Kamishibai. Otra forma de contar cuentos", *Biribilka, revista de los Centros de Apoyo al Profesorado de Navarra*, 3, págs. 10-14.

—(2008). Cómo elaborar un kamishibai, *Mi Biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, 15, págs. 48-52.

Cid Lucas, F. (2009). "El kamishibai como recurso didáctico en el aula de educación infantil y primaria: una experiencia educativa. Propuestas para un entendimiento oriente-occidente", *Bordón*, 61 (4), págs. 141-149.

Cone Bryant, S. (1983). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Hogar del Libro.

Cremades, R. (2008). "Posibilidades creativas de la lectura en voz alta", *Revista de Literatura. Primeras Noticias*, 238, págs. 13-20.

Padovani, A. (1999). *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría*. Buenos Aires: Paidós.

Ramos Fernández, M. (2009). "Los kamishibais, otra forma de contar cuentos", *Cuadernos de Pedagogía*, 390, págs. 34-45.

Robles, E. (2003). *El arte de contar cuentos*. Ciudad de México: Grijalbo.

Santagostino, P. (2005). *Cómo contar un cuento e inventarse cientos*. Barcelona: Obelisco.

Webgrafía

Aldama Jiménez, C. (2012). "Aplicaciones didácticas del Kamishibai". Proyecto Kamishibai.

<http://kamishibai.educacion.navarra.es/wp-content/uploads/2012/04/Aplicaciones-didacticas-del-Kamishibai.pdf> [10/09/2016].

Criado López, I. (2011). Kamishibai para todos. Aplicaciones didácticas del cuentacuentos tradicional japonés en el aula de primaria. *La Ratonera*, 31.

<http://www.la-ratonera.net/wordpress/?p=222> [10/09/2016].

Apéndice: Ejemplo de *kamishibai* realizado por alumnado de Primaria (*El pequeño vampiro vegetariano*)¹

¹ <http://kamishibai.educacion.navarra.es/download/castellano/El%20peque%C3%B1o%20vampiro%20vegetariano.pdf>
[10/09/2016]



EL PEQUEÑO VAMPIRO VEGETARIANO

Autoras: Beatriz Medina Tostado y Vicky Gómez Orden

1

En una pequeña casa abandonada, a las afueras de Transilvania, vivía una familia de vampiros.

La madre se llamaba Clara y el padre Juanjo. El hijo, Lucas, tenía 10 años, su hermana pequeña Laura que tenía un año y su hermano mayor Javier, de dieciocho años.

(PASAR A LA LÁMINA SIGUIENTE)



2

Los padres de Lucas eran adictos a la sangre y él sabía que cuando tuviera 11 años le saldrían los colmillos.

Un día su padre le dijo:

PADRE:

- Toma bebe sangre.
- Cuando tengas 11 años tendrás que beber sangre. Si no, te morirás de hambre.

LUCAS.

- - ¡No quiero! Así haría daño a mis mejores amigos.

(PASAR A LA LÁMINA SIGUIENTE)





3

Lucas tenía muchos amigos en el cole. Estaba preocupado ya que cuando tuviera los colmillos podría hacerles daño.

Sus dos mejores amigos eran Juan y Catrina. A ellos no les preocupaba, pensaban que sería muy chulo. Entonces, Lucas decía presumiendo:

LUCAS:

- Cuando tenga 11 años tendré mis colmillos pero no os haré daño.

JUAN:

- ¿Es verdad que os podéis convertir es murciélagos?

Juan siempre le hacia preguntas y no le dejaba en paz

Debe ser increíble ser murciélago o vampiro.

(PASAR A LA LÁMINA SIGUIENTE)



4

Llego el día de su undécimo cumpleaños y estaba muy ilusionado.

Después de un riquísimo desayuno en la cama se fue al salón

El estaba muy ilusionado, su casa estaba llena de regalos y cuando se despisto todos saltaron y dijeron:

TODOS:

- Feliz cumpleaños Lucas

A su fiesta fueron Juan, Catrina, su madre Clara y su padre Juanjo. Su hermano Javier no pudo ir porque estaba de exámenes y su hermana pequeña Laura estaba en la guardería.

Lucas ya tenía colmillos. Le habían hecho una fiesta sorpresa; sus padres estaban muy felices y él había desayunado en la cama. Era su día más especial y lo tendría en su memoria.

(PASAR A LA LÁMINA SIGUIENTE)





5

El sueño de Lucas era trabajar de periodista y tener familia con niños o niñas.

Después de acabar la universidad fue a un periódico muy famoso llamado "La Gaceta, el diario de Transilvania" Era un escritor muy bueno y famoso.

Ya era mayor y tenía que decidir entre la sangre y el matrimonio.

No sabía que hacer porque si se casaba sus padres no le hablarían; pero si no lo hacía, no podría cumplir su sueño. Entonces decidió casarse y tener familia normal.

(PASAR A LA LÁMINA SIGUIENTE)



6

Después de muchos años siendo novio de Catrina decidieron casarse y tener niños.

Él estaba muy feliz y era su boda. El cura después de una larga charla dijo:

- Podéis poneros el anillo. Yo os declaro marido y mujer. Puedes besar a la novia -le dijo a Lucas.

TODOS: (Decir gritando)

- ¡¡Beso, beso, beso!! -dijeron los invitados.

Entonces... ¡¡MUAAC!! se besaron.

(PASAR A LA LÁMINA SIGUIENTE)





7

Llego la hora del banquete.

Solo había carne y muy pocos platos vegetarianos.

De carne había cerdo asado, vaca frita y pastel de carne.

Platos vegetarianos eran pocos; solo había fruta y ensalada y se tuvo que alimentar de eso.

(PASAR A LA LÁMINA SIGUIENTE)



8

Lucas era muy feliz. Catrina le había dicho que ella estaba embarazada y que iba a tener una hija.

CATRINA:

- ¿Cómo le llamaremos? ¿Qué te parece Marta? –le preguntó Catrina.

LUCAS:

- ¡Bien! por tu madre que también se llamaba así.

Llegó el día, nació la niña, y Lucas y Catrina estaban muy felices.

(PASAR A LA LÁMINA SIGUIENTE)





11

Pero ellos sabían que Juan y Marta, sus hijos, si no tenían cuidado, al cumplir los once años podrían convertirse en vampiros.

Entonces decidieron educarles para que de mayores no fueran carnívoros. Cuando tuvieron la edad suficiente empezaron con la educación.

CATRINA: - ¿Qué es esto niños? -decía Catrina feliz.

MARTA Y JUAN: - Carne mala -respondían los niños.

CATRINA: - ¿Qué se hace con ella?

MARTA Y JUAN: - Nada, no se come ni se juega con ella.

LUCAS: - Y esto, ¿Qué es? -les preguntaba Lucas.

MARTA Y JUAN: - Tomate bueno para comer.

(PASAR A LA LÁMINA SIGUIENTE)



12

¡¡Ah! Si, se me había olvidado, que hace unos años mi tía mientras iba al supermercado DIA encontró a un vampiro y se desmayó.

Así que si en el supermercado veis un vampiro haciendo la compra

¡¡No os asustéis!!

Será el tataranieto de Lucas.



Autoras:

Beatriz Medina Tostado y Vicky Gómez Orden

"Taller de Kamishibai" del C.P. "San Juan de la Cadena"
De Pamplona. Curso 2011-2012
Coordinadoras: Carmen Aldama y Carmen Varea

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



CÁCERES 2017

[VERSIÓN PARA IMPRIMIR](#)

[INICIO](#)

[ÍNDICE](#)

[INICIO](#)

[ÍNDICE](#)



DIDÁCTICA DE LA **literatura infantil**

José Soto Vázquez
Raúl Cremades García
Angélica García Manso



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



DIDÁCTICA DE LA
LITERATURA INFANTIL

JOSÉ SOTO VÁZQUEZ
RAÚL CREMADES GARCÍA
ANGÉLICA GARCÍA MANSO

DIDÁCTICA DE LA
LITERATURA INFANTIL

UNIVERSIDAD  DE EXTREMADURA



Cáceres 2017



- © Los autores
- © Universidad de Extremadura para esta 1ª edición
- © Ilustración de portada: Fermín Solís

Edita:

Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones
C/ Caldereros, 2 - Planta 2ª. 10071 Cáceres (España).
Tel. 927 257 041 ; Fax 927 257 046
E-mail: publicac@unex.es
<http://www.unex.es/publicaciones>

I.S.B.N.: 978-84-9127-005-8.

Maquetación: Control P. 927 233 223. estudio@control-p.eu



ÍNDICE

	Introducción	9
Tema 1	Conceptos de Literatura, Literatura Infantil y Didáctica de la Literatura. . . .	13
Tema 2	Evolución de los estudios sobre la Literatura Infantil y la Didáctica de la Literatura.	39
Tema 3	La lectura de textos multimodales en Literatura Infantil y Juvenil	63
Tema 4	Evolución histórica de la Literatura Infantil y juvenil universal	85
Tema 5	Géneros literarios: la narrativa	135
Tema 6	Géneros literarios: la poesía.	155
Tema 7	Géneros literarios: el teatro infantil	179
Tema 8	La biblioteca escolar	195
	Anexos	223
Anexo 1	Elaboración de guías de lectura para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística	225
Anexo 2	El comentario didáctico de textos de LIJ	307
Anexo 3	Creación y narración de historias infantiles a través del <i>kamishibai</i>.	347

INTRODUCCIÓN¹

Los actuales estudios de Magisterio, adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior, comenzaron a implantarse en la Universidad de Extremadura en el año 2010. Esta nueva dimensión permitía el paso de la antigua Diplomatura de tres años a un Grado de cuatro años de duración, que en nuestra universidad organizaba las asignaturas en una carga lectiva de 6 créditos ECTS. En concreto, la asignatura *Didáctica de la Literatura y la Literatura Infantil (Teaching children's literature and literature)* para la que está pensada este manual se imparte en el sexto semestre de la titulación (códigos 501629 y 501678), tras una formación del alumnado en Didáctica de la Lengua en el segundo año y una asignatura de literatura Española, de carácter más general, en el quinto semestre.

Con esta publicación pretendemos que el alumnado del Grado en Educación Primaria tenga una formación sobre la Literatura Infantil y Juvenil, especialmente en lengua española, y su didáctica, de ahí que su organización vaya desde lo más general (la delimitación de la Literatura Infantil y Juvenil, así como los enfoques didácticos más empleados en la escuela española) hacia lo particular, con la siguiente división:

- Tema 1. Conceptos de Literatura, Literatura Infantil y Didáctica de la Literatura
- Tema 2. Evolución de los estudios sobre la Literatura Infantil y la Didáctica de la Literatura
- Tema 3. La lectura de textos multimodales en Literatura Infantil y Juvenil
- Tema 4. Evolución histórica de la Literatura Infantil y Juvenil universal
- Tema 5. Géneros literarios: la narrativa
- Tema 6. Géneros literarios: la poesía
- Tema 7. Géneros literarios: el teatro infantil
- Tema 8. La biblioteca escolar

¹ Este libro se incluye en las actividades realizadas por el Grupo de Investigación "LIJ" del Catálogo de grupos de la Junta de Extremadura (SEJ036). Ayudas cofinanciadas por FONDOS FEDER. Programa Operativo FEDER de Extremadura 2014-2020. N° de Expediente GR15006. Para facilitar la lectura de este libro, los autores han optado por usar el género gramatical masculino para referirse a los dos sexos, sin intención discriminatoria, según los principios lingüísticos de economía expresiva expuestos por la Real Academia Española (RAE).

Se acompaña el conjunto de temas con tres anexos (propuesta de realización didáctica) que ayudarán al futuro maestro a desarrollar actividades de intervención en el aula y que tiene por objeto de trabajo tres campos distintos. De un lado el desarrollo de guías de lectura que permitan la evaluación de la comprensión lectora de los alumnos de Educación Primaria, atendiendo a las cuatro destrezas básicas (comprensión y expresión oral y escrita). De otro lado, se acompaña de un conjunto de textos comentados que permiten comprobar las características estilísticas de autores, épocas y géneros literarios diversos, y que rebasan el planteamiento meramente filológico con el objetivo último de “enseñar a enseñar” Literatura, especialmente la Infantil y Juvenil. Para cerrar este trabajo se incluye otro anexo sobre la oralidad y sus posibilidades didácticas mediante la creación y narración de historias infantiles a través del *kamishibai*.

No intenta este trabajo sustituir las consultas que se recomiendan en la guía docente de la materia, puesto que el ánimo no es otro que el de servir de texto de apoyo para el acercamiento del alumnado a la Literatura Infantil y Juvenil y su Didáctica. En este camino pueden consultarse otros que persiguen este mismo enfoque, como son los manuales docentes de Colomer (1998), Ruiz Campos (2000), Perera Santana (2007) o Cerrillo (2007). La intención última es permitir que el alumnado consiga las competencias que en el Plan de Estudios de la titulación se especifican para esta asignatura, que podemos concretar en las siguientes:

Competencias básicas

- CB2: Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- CB3: Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- CB4: Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- CB5: Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Competencias generales

- CG11: Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
- CG21: Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil.
- CG22: Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura.
- CG25: Fomentar la lectura y animar a escribir.

Competencias transversales

- CT1: Saber transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- CT2: Saber aplicar habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- CT2.3: Actualizar el conocimiento en el ámbito socioeducativo mediante la investigación y saber analizar las tendencias de futuro.
- CT2.4: Mantener una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

Competencias específicas

- CE43: Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.
- CE44: Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil.
- CE48: Fomentar la lectura y animar a escribir.
- CE52: Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes (lenguas).

TEMA 1

CONCEPTOS DE LITERATURA, LITERATURA INFANTIL Y DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

El concepto de Literatura Infantil y sus definiciones

Presentación

Los orígenes del conflicto

Polémica sobre la LIJ

El concepto de LIJ: algunos aspectos de la polémica

La Literatura Infantil contemporánea

Hacia una estética de la LIJ según Juan Cervera, Sánchez Corral y Teresa Colomer

Otros autores internacionales

Características de la LIJ

Bibliografía básica

Me pregunto: ¿Tendrá todavía destino la literatura, en este mundo donde todos los niños de cinco años son ingenieros electrónicos? Y quisiera responderme: Quizá el modo de vida de nuestro tiempo no resulte demasiado bueno para la gente, ni para la naturaleza; pero es sin duda muy bueno para la industria farmacéutica. ¿Por qué no podría ser también muy bueno para la industria literaria? Todo depende del producto que se ofrezca, que ha de ser tranquilizante como el valium y brillante y light como un show de la tele: que ayude a no pensar con riesgo ni a sentir con locura, que evite los sueños peligrosos y que sobre todo evite la tentación de vivirlos. Pero ocurre que ésa es exactamente la literatura que no soy capaz de escribir ni de leer.

Eduardo Galeano, *Ser como ellos y otros artículos*,
Siglo XXI, Barcelona, 2006, contraportada.

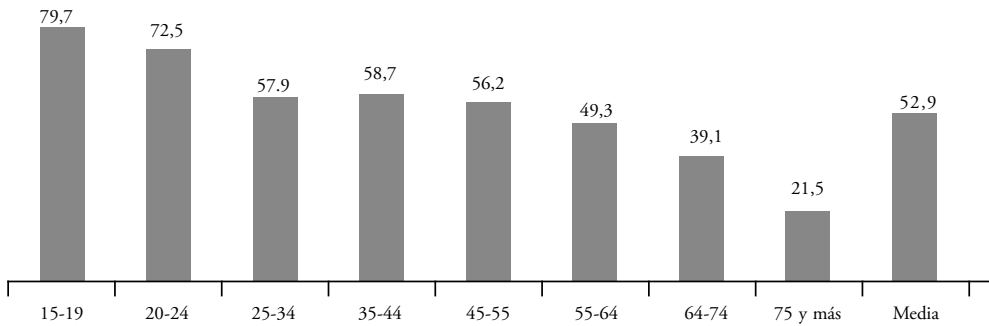
La Literatura Infantil y Juvenil (en lo sucesivo LIJ) atraviesa uno de sus mejores momentos, tanto en España como en la comunidad autónoma de Extremadura. Son cada vez más numerosas las instituciones públicas y los organismos privados, fundaciones, grupos editoriales, departamentos de investigación, universidades... que se implican activamente en la difusión y fortalecimiento de un ámbito en el que no solo incluimos los libros para niños o jóvenes sino también toda una serie de disciplinas, procesos y agentes relacionados con la dimensión literaria de este apasionante fenómeno (Soto Vázquez y Barcia Mendo, 2010: 5 y ss.).

Si consideramos las conclusiones de algunos sectores que trabajan en el análisis de la lectura infantil encontraremos afirmaciones que invitan al optimismo, a pesar de la cautela que mostraron quienes asistieron al complicado nacimiento de esta joven disciplina literaria. Así, por ejemplo, el *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros* (2009) que realiza la Federación de Gremios de Editores de España nos decía en su “Informe” del 2008 que el hábito de lectura desciende según aumenta la edad, lo que sitúa a los destinatarios de la literatura juvenil entre los lectores más activos y persistentes de todos los tramos de edad analizados. Los lectores comprendidos entre los 14 y 24 años superan cada año en varios puntos a cualquiera de los otros grupos de edad. Las encuestas suelen reflejar la población lectora a partir de los 14 años, sin embargo, los niños menores también son considerados desde el inicio de este tipo de estudios. Y es precisamente entre los más pequeños donde el hábito lector arroja los mejores resultados, pues desde el año 2000, en que se iniciaron las prospecciones, *el grupo de población que más lee se consolida, por sexto semestre consecutivo, entre los niños de diez a trece años con una tasa del 81,9 %*. Estos datos nacionales se asemejan mucho a los resultados que se obtienen en Extremadura, donde según los análisis de *Los hábitos de lectura en Extremadura* se alcanza una tasa del 81,3 %.

Ese mismo año la Fundación SM publicaba el *Anuario sobre el libro infantil y juvenil* (2009), donde se destacaba que el excelente momento que atraviesa la LIJ es el resultado de un esfuerzo intenso de algo más de una década de todo un sector (en el que hay que incluir no solo a los autores sino también a los editores, ilustradores, críticos, etc.) que ha luchado por *situar a la LIJ con un peso propio en el panorama editorial español. Y se ha conseguido*. En el *Anuario* se incluía un “Informe” de Victoria Fernández (directora de los *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, una de las revistas especializadas pioneras en nuestro país) sobre los *30 años de LIJ en España*, donde podíamos leer:

Se dice pronto pero treinta años dan para mucho. Tanto como para configurar y consolidar lo que hoy conocemos como la moderna literatura infantil y juvenil (LIJ) española. Una LIJ que antes de los años 70 del pasado siglo apenas existía como tal.

La LIJ se ha convertido en el “motor del sector” y no solo por la cantidad de volúmenes publicados, ya que, además de las ventas, se considera la calidad literaria de los mismos. Coincidimos con los datos del *Anuario* y nosotros también pensamos que estamos en un momento de plenitud. Hoy en día existe unanimidad a la hora de reconocer la cada vez mayor creatividad de los autores de Literatura Infantil o Juvenil, así como la excelencia de los ilustradores, el trabajo profesionalizado y eficaz de los editores o la existencia de editoriales comprometidas con la ella (Observatorio de la lectura y el libro, 2013). No en vano, los trabajos más recientes (Observatorio de la lectura y el libro, 2016: 48 y ss.) confirman que los lectores más habituales son los que aún se mantienen en el sistema educativo.



Porcentaje de lectura según grupos de edad en los últimos tres meses de 2014-2015. Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2014-15. MECED

Pero llegar a esta etapa de consolidación y de maduración del mercado editorial ha sido un largo proceso que solo puede entenderse si lo vinculamos con el fortalecimiento conceptual de una disciplina, la Literatura Infantil, que ha sido mucho tiempo marginada y cuya existencia se vio conceptualmente cuestionada hasta el punto de que era un tópico entre los investigadores de los años sesenta comenzar sus estudios con extensas consideraciones sobre los fundamentos epistemológicos de la disciplina. Antes de definir qué era la Literatura Infantil resultaba necesario demostrar que existía, que no era una creación artificial elaborada por pedagogos y educadores para el adoctrinamiento de los niños. A este proceso nos gustaría dedicarle unas líneas pues tenemos la convicción de que los debates que surgieron en torno a su naturaleza, sus límites y sus objetivos pueden ayudarnos a comprender muchos de los fenómenos actuales.

Algunos años después de la polémica inicial, cuando ya una mayoría de críticos y estudiosos se había rendido a la evidencia de la existencia de una Literatura Infantil

y Juvenil consolidada como materia integrada incluso en el currículo de las universidades, profesores como Sánchez Corral (1992) afirmaban que el debate sobre la inexistencia de la LIJ seguía siendo todavía necesario en la medida en que permitía profundizar sobre algunos aspectos de la naturaleza huidiza del texto literario y de las condiciones de la literariedad. Ya a finales del siglo XX, afirmaba al respecto Pedro Cerrillo (1990: 11):

En España, no hace aún veinte años, la Literatura Infantil era un hecho aislado, casi anecdótico, en el conjunto de la producción editorial del país, aparte de que su existencia era ignorada en casi todos los sectores sociales, incluida -por supuesto- la Universidad y en general, el conjunto del sistema educativo. En los últimos años, el sector editorial del libro infantil ha vivido en España un espectacular crecimiento: valga como ejemplo que entre 1980 y 1987 se ha doblado la producción respecto a la que existió en el período de 1940-1980, es decir, los 40 años anteriores. A ello, habría que añadir la existencia de algunas publicaciones periódicas especializadas, la creación de bibliotecas concebidas, exclusivamente, para atender esta literatura, así como el impulso recibido en estos sectores sociales ya señalados.

A los primeros y apasionados defensores de la Literatura Infantil, como Tamés, Cervera o Bravo-Villasante, se oponían los argumentos de Croce, Lolo Rico o Sánchez Ferlosio, que consideraban la imposibilidad de la Literatura Infantil como discurso literario y estético de calidad, basándose en la escasa capacidad de los niños para acceder a las claves siempre complejas de un lenguaje que se basa en complicados juegos formales y metáforas ininteligibles para unos lectores que, por razones de su corta edad, no tienen la formación literaria suficiente para desvelar sus significados. Y, más aún, que esta adaptación del lenguaje (considerada espuria y aberrante por Ferlosio) a la que se veían obligados los escritores de Literatura Infantil era otra segunda objeción, que presentó en el “Prólogo” a la traducción española del *Pinocho* de Carlo Collodi (véase el Anexo dedicado al comentario de textos), y que se basaba en la finalidad de los textos para niños. Se trataba de la literatura moral, es decir, la manipulación descarada de los mensajes que se alejaban de la esencia de la literatura en la medida en que pretendían trasladar a las mentes de los niños unas normas de comportamiento, unas pautas de conducta que sacrificaban la necesaria calidad estética del mensaje literario en aras de la ejemplaridad.

El itinerario de esta polémica ha sido descrito pormenorizadamente por los especialistas en LIJ, casi siempre vinculados a las Facultades de Educación o Formación del Profesorado. Jaime García Padrino, Pedro Cerrillo, Teresa Colomer, Antonio

Mendoza o Sánchez Corral son solo algunos de los que han contribuido a elaborar una sólida teoría sobre la especificidad del discurso literario infantil o juvenil, que se asentaría, según este último, *en la adecuación a los intereses psicocognitivos y vitales de los destinatarios, sin que ello comporte sacrificar las circunstancias –pragmáticas y textuales– del texto poético* (Sánchez Corral, 1995: 94), retomando la ya clásica definición del concepto de Literatura Infantil propuesta por Tamés (1990) quien había dicho que la Literatura Infantil es aquella que se adecua a una etapa del desarrollo humano sin renunciar por ello a la universalidad de los temas.

EL CONCEPTO DE LITERATURA INFANTIL Y SUS DEFINICIONES

Presentación

Antes de iniciar una reflexión más extensa sobre el tema, es necesario apuntar algunos conceptos necesarios e inherentes a la literatura como disciplina, que luego aplicaremos a la LIJ, como es el hecho de que la literatura es un arte realizado por el ser humano que tiene, entre otras funciones e intenciones, la de entretener y formar. Es evidente que la ficción literaria no sustituye a la vida, pero ayuda a enfrentarla, para lo que debemos ver a la obra literaria siempre como ficción y nunca como realidad, aun cuando los géneros pudieran parecer realistas (ponemos por caso la biografía o el ensayo). En esta misma línea, ha de leerse al narrador como una voz inventada por el autor, que puede ser un niño como en *Manolito gafotas*, un muerto como en *Pedro Páramo*, una mujer o un hombre, independientemente del sexo del autor. Es fundamental entender esto, ya que el lector poco formado en ocasiones atribuye la voz del narrador al autor.

Los orígenes del conflicto

La “Literatura Infantil y Juvenil” frente a “Literatura de Adultos”, como fenómeno artístico, es reciente. Desde su origen, la LIJ ha mantenido una lucha con la “Literatura de Adultos”. Esa oposición se mantiene todavía en la actualidad, con más acentuación en la Literatura Juvenil (García Padrino, 1998). El recorrido de la Literatura Infantil en lengua española es mucho menor que el de la de adultos, pues prácticamente aparecerá desde el siglo XVIII o XIX.

Sin embargo, ha tenido un aumento exponencial desde los años setenta. Este aumento de producción ha sido tan alto que el 12,2 % de todo lo que se produjo en

España en 2013 fue de Literatura Infantil o libro para niños (Federación de Gremios de Editores de España, 2015). El fenómeno es inabarcable para la crítica, ya que es imposible leer todos los libros que se publican a nivel mundial. El aumento de la producción es tan extenso que no permite avanzar, de modo que las principales líneas de trabajo han sido las de orientar y discriminar títulos y autores (Fundación SM, 2009).

No obstante, la crítica actual (Colomer, García Padrino, Cerrillo, Cervera, Mendoza, Taberner, Sánchez Corral...), sin embargo, ha contado con autores que buscaron la valoración de la Literatura Infantil dentro de la literatura. Estos apuntan que tiene unas características que no tienen otros tipos de texto: imagen o ilustraciones, el lenguaje utilizado, la estructura de las composiciones, etcétera. De igual modo, el público (el lector modelo) también difiere del resto. A lo que debe sumarse el hecho de que la enseñanza tradicional en Educación Primaria se ha basado en la selección de libros y pequeños proyectos de animación a la lectura. No en vano, la escuela ha sido la principal impulsora de la LIJ, en muchas ocasiones vinculada a la enseñanza de la lectoescritura, o incluso como materia literaria. Sirva de ejemplo este poema de 1907 en el que Antonio Machado recuerda, metaliterariamente, la escuela decimonónica en la que se formó, con claras alusiones a los docentes, los métodos pedagógicos o el alumnado.

Recuerdo infantil

*Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales.*

*Es la clase. En un cartel
se representa a Caín
fugitivo, y muerto Abel,
junto a una mancha carmín.*

*Con timbre sonoro y hueco
truena el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.*

*Y todo un coro infantil
va cantando la lección;
mil veces ciento, cien mil,
mil veces mil, un millón.*

*Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales.*

Antonio Machado, *Soledades. Galerías. Otros poemas* (1907). Tomado de *Antonio Machado para niños*. Edición preparada por Francisco Caudet e ilustrada por Araceli Sanz, Ediciones de la Torre, Madrid, 1982, pág. 36.

De todos estos aspectos se puede concluir que durante un tiempo hablásemos de *partidarios* y *detractores* de la existencia de la LIJ. Si bien, cada vez son menores los contrarios a la denominación de Literatura Infantil para un tipo concreto de textos. Aunque podemos agrupar estas dos posturas en los siguientes términos:

- **Contrarios:** la Literatura Infantil es una invención de los maestros y pedagogos, es decir, no existe la distinción entre Literatura Infantil y Adulta. Por tanto, el concepto “infantil” no es un criterio válido para definir un género literario.
- **Partidarios:** tiene unas características intrínsecas y propias que difieren de otras, por lo que requiere de una clasificación y estudio independiente.

Además, debemos tener en cuenta, entre otras, dos cuestiones esenciales que han formado parte del debate: el maestro, como mediador en la lectura escolar, y el papel de la escuela en este proceso.

1. Tradicionalmente, los docentes de Educación Primaria se han centrado en la selección de libros y hacer mínimas actividades para animar a la lectura. Este argumento era utilizado por los “contrarios”, advirtiendo que esto era un método para que los niños pasaran de la Literatura Infantil a la Adulta, como herramienta didáctica y no como arte literario.
2. La verdadera impulsora de la LIJ ha sido la escuela. Hace pocos años en las bibliotecas de todo tipo, no había libros para niños y, sin embargo, en la actualidad no existen únicamente libros. La renovación afecta incluso a la organización física de los edificios, de modo que los colegios e institutos han habilitado zonas para que los niños lean, lo que ha requerido de la formación de usuarios de bibliotecas, catalogación de obras, colocación de tejuelos..., lo que requiere una formación del docente más allá de lo puramente didáctico.

CARTELES DE PROMOCIÓN DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES



Cartel de las VII Jornadas de Bibliotecas escolares de Extremadura, 2011

PRECÓN DEL «DÍA DE LA BIBLIOTECA»

TORTUGAS GIGANTES DE BIBLIOTECA

Recuerdo que una vez me contaron una historia preciosa. Había sobre una persona que vivía e crecía una biblioteca. Con un fondo cargado de libros de todos aquellos lugares e los que ella había. Después le pedían, los abuelos a los padres. Repartía los libros entre los jóvenes y los niños, y entre los más mayores. Y se quedaba una temporada, para que todos tuviera tiempo de leer sus historias. Así las cosas podían irse con calma de padre a padre de hijo, año de marzo y año de junio. Los libros son amicos y discretos, van creciendo en el año. Los amigos, son otros niños, otros niños, otros niños, con el tiempo van con los años y la experiencia. Qué hermosa idea la de poder llegar con una biblioteca a todos partes. Una biblioteca ambulante. Porque una biblioteca se puede llevar en una maleta, en una bicicleta, en una alpacita o en el fondo del carrito.

Así que ahora, con las tortugas que vamos, hacia un fondo de la misma. Es un fondo del pasado. Qué bella idea la de transportar la propia biblioteca, y acercar a la comunidad según lo necesite de una escuela.

Los recordar algo que muy pocas veces: las tortugas gigantes son auténticas bibliotecas ambulantes. Así ocurre a las tortugas gigantes de las islas del Pacífico, lo que según siempre tardó a todo lo que se podría. Y si que con una paciencia, en sus listas se cuentan que cuando van a llegar las puestas todo y ya no se acuerda nada. Si alguien anterior de algo, han de poder que se cuentan lo necesario. Las tortugas gigantes pueden llevar los libros dentro de su caparazón, y al ser tan largas, recorren casi la distancia de los años. Hasta cuando se el año.

En la biblioteca que se lleva en un punto, es un caparazón o es una maleta, ya sea visible o ambulante... el tiempo para llevarlos de un lado a otro. Los caminos descubiertos de así para así, de la biblioteca. En cualquier parte se puede encontrar el mundo de los palabras cuando están los caminos.

Al estar en una biblioteca nos transformamos en tortugas gigantes. Tortugas gigantes de biblioteca silenciosas, lentas, discretas como las abejas. Cambiamos después aprendiendo los niños. Preguntamos, escuchamos, aprendemos, encontramos, avanzamos con el libro los libros, hacemos, sabemos. Una ligera maleta por nuestra maleta y se detiene en los libros.

Letras:

«En un fondo al fondo cuando las tortugas cuando por las que con ellas cuando. Llegan en con los libros de la particular biblioteca y los caminos más abejas, a los caminos y palabras de las letras, palabras en el tiempo. Y en los de todos cuando siempre según parece cuando de historias y de caminos, palabras de palabras.»

En la biblioteca descubrimos, aprendemos, nos informamos, escuchamos. Cuando otros niños. Imaginamos que somos las tortugas gigantes. Que guardamos según nuestro caparazón los caminos que nos han enseñado. Los libros que hemos leído y los libros que sabemos algún día poder leer.

Nuevas auténticas bibliotecas ambulantes... y una ligera maleta a más.

Pilar López Añel

24 OCTUBRE 2011

DÍA INTERNACIONAL DE LA BIBLIOTECA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
JUNTA DE EXTREMADURA

24 de octubre, Día internacional de la Biblioteca. 2011

TEJUELO DE LOS EJEMPLARES EN LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Cada ejemplar de la biblioteca, sea libro, cd, dvd,... tiene un lugar determinado donde hay que colocarlo. Para saber cuál es su sitio nos ayudan los tejuelos.

Tejuelo de UBICACIÓN:

Indica la estantería y el estante en el que se encuentra el ejemplar.

La letra indica la estantería y el número indica el estante.

Tejuelo de MATERIA:

Indica con un color rectangular la materia a la que corresponde el ejemplar según la C.D.U. (Clasificación decimal universal)

0 CONOCIMIENTO EN GENERAL. Marrón

1 FILOSOFÍA. Pensar y razonar. Azul claro

3 CIENCIAS SOCIALES. Vivir juntos. Naranja

4 (vacío)

5 CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES.

Observar la materia y la naturaleza. Verde

6 CIENCIAS APLICADAS. Curar y fabricar. Azul oscuro

7 ARTE, MÚSICA, JUEGOS, DEPORTES, ESPECTÁCULOS. Crear y divertirse. Rosa

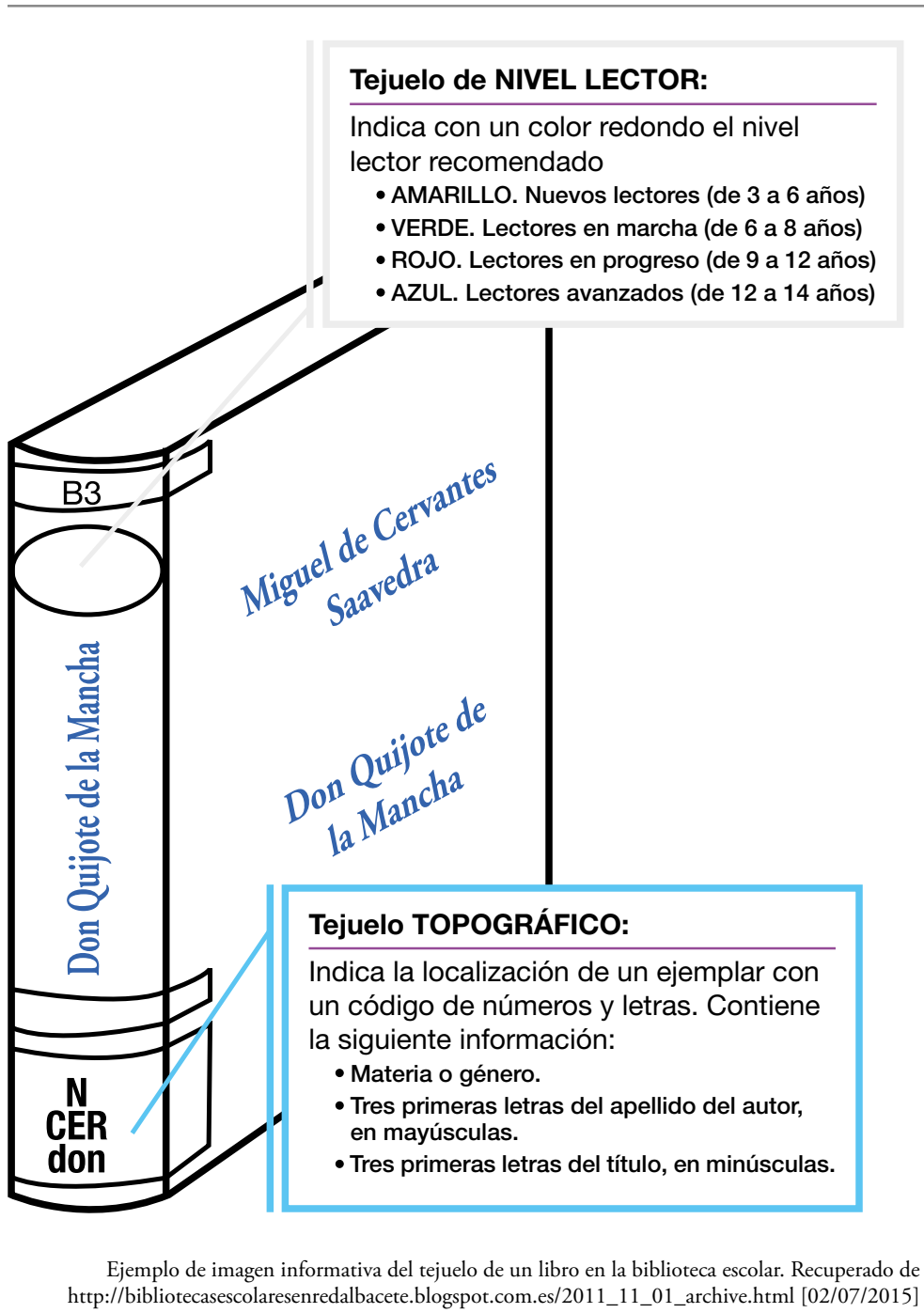
8 LENGUA Y LITERATURA. Hablar y leer. Amarillo

9 GEOGRAFÍA, BIOGRAFÍAS E HISTORIA.

Países, personajes y pasado. Blanco

- Castilla-La Mancha
- Fondo local





Ejemplo de imagen informativa del tejuelo de un libro en la biblioteca escolar. Recuperado de http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/2011_11_01_archive.html [02/07/2015]

Polémica sobre la LIJ

La delimitación de la Literatura Infantil y Juvenil fue un proceso, especialmente entre los siglos XIX y XX en España, que es interesante tener en mente por el maestro, para que pueda conocer cómo ha sido el recorrido que se ha trazado hasta el estatus actual. En gran medida, el fenómeno tiene una dimensión supranacional, si bien nos centraremos en el caso en España, al tiempo que recomendamos para su dimensión internacional el estudio de Fernández López (1996: 25-35).

Como bien apuntaba Bravo-Villasante (1985: 127), la Literatura Infantil decimonónica y de comienzos del siglo XX contó con numerosas obras anónimas, con un contenido principalmente religioso y moralizante, ya que se concedió más importancia a la publicación del volumen que al reconocimiento intelectual del autor:

En España no existe una colección de cuentos para la infancia que reúna el carácter nacional, la acabada maestría de la forma y la enseñanza alta y pura...; vivimos de prestado de Francia y Alemania, que nos envían cosas muy raras y opuestas a la índole de nuestro país

[...] *Por lo que se refiere a los autores, en los cuentos de Calleja reina el más absoluto anonimato. No sabemos quién escribe todas estas numerosas versiones que aparecen sin firma, al cobijo de una entidad editorial.*

Las posibles causas de este anonimato las encontramos en la valoración como literatura menor e intrascendental que se hacía de la Literatura Infantil a lo largo del siglo XIX y principios del siglo XX. No faltan comentarios en este sentido, citamos la opinión que tenía Antonio de Trueba (1819-1889), editor de periódicos infantiles, sobre este género:

Creo impropio de un barbado el gastar tiempo contando cuentos [...] porque ésa es literatura cuyo monopolio debe dejarse a las madres de familia (pág. 96).

Crítica que sigue vigente en el siglo XX, pues confirma Bravo-Villasante (1985: 129) que:

[...] *la literatura infantil estaba considerada como un género de ínfima categoría y que casi siempre se ha tratado displicentemente al escritor que desciende a este bajo menester.*

En la misma dirección encontramos las afirmaciones de Jean-François Botrel (1982: 143):

Sobre el panorama de la literatura infantil en España afirmaba en 1876 la editorial Subirana que en nuestro país, o porque carecemos de libros a propósito o porque la mayor parte de los padres creyese poco eficaces los resultados que para la educación moral y religiosa de los niños puede dar la lectura de obras en que la amenidad y la instrucción sirvan como de medio para moralizar; no se ha generalizado aún bastante entre nosotros ni la costumbre de dar libros para premios en las escuelas, ni la de regalárselos los padres a los hijos o como aguinaldos o como estímulos.

O, inmersas en la Extremadura de inicios del siglo XX, creemos reveladoras las declaraciones de Marcos Suárez en Almendralejo (1915: 4-5) sobre un libro escrito para niños, *Nombres Claros de Extremadura*, publicado por la Directora de la Escuela de Maestras de Badajoz, Morán Márquez, en 1914:

[...] como libro de lectura tiene una claridad ingenua, una transparencia y diafanidad de estilo, que no solo lo hacen fácil a las inteligencias infantiles... La literatura infantil es muy difícil, y en nuestra patria apenas cuenta con escritores, que la cultiven. Aun la meramente recreativa no tiene entre nosotros ni Andersen ni Perraults, que cautivando la fantasía de los niños, perduren en éstos a través de los años como recuerdo feliz de la mejor etapa de la vida. El P. Coloma, que hizo algo en este subgénero con sus Cuentos para niños, apenas es conocido en estos ligeros pasatiempos, que trazó con evidente maestría.

Actualmente se mantiene la polémica acerca del matiz “infantil”, según suscribe López Tamés (1990: 15) no faltan autores que niegan la existencia de la Literatura Infantil aduciendo que la edad no es un criterio suficiente para diferenciar el acto literario:

La literatura infantil sería la acomodación poco valiosa de las creaciones adultas a la mentalidad y experiencia insuficientes del niño.

La misma opinión era defendida por Lolo Rico (1986: 8-9), quien se mostraba contraria a las teorías de Bravo-Villasante asegurando:

Discrepo de la opinión de Bravo-Villasante, sobre todo si se tiene en cuenta que casi todas las obras maestras de la literatura infantil y juvenil están escritas para los adultos y adaptadas posteriormente de forma lamentable.



Luis Coloma Roldán.
Lecturas Recreativas y Cuentos para niños, Editorial Razón y Fé, Madrid, 1911

Creo que los libros que escribimos para los niños son el producto de una incapacidad y de su consiguiente frustración: no hemos sabido escribir para los adultos.

Como indicó María Montserrat Sarto (1982: 293) el retraso en la producción de una obra literaria infantil española de grandes dimensiones editoriales no se produjo en España hasta bien entrado el siglo XX, debido a que buena parte de la Literatura Infantil española que se consumía estuvo plagada de traducciones extranjeras, lo que retrasó la publicación de títulos por autores españoles, actitud que sigue vigente en la actualidad (Observatorio de la lectura y el libro, 2013: 14).

Hoy en día nadie defiende las críticas realizadas en el siglo XIX y, por tanto, una amplia mayoría considera el texto infantil como un “género” literario. En parte, la explicación de por qué en otros países de Europa este proceso se encuentra más adelantado se debe a que la escritura infantil se inició con anterioridad (Bortolussi, 1987).

Los razonamientos de ambas posturas en ocasiones se complementan, ya que la denominada LIJ, como todo fenómeno artístico, posee multitud de aristas desde las que contemplar textos y autores.

Sánchez Corral (1995) apuntaba una de las claves de este proceso. Ya que señalaba como uno de los problemas para la consolidación de la Literatura Infantil y Juvenil en España el escaso margen que en ocasiones había mantenido la producción artística y cultural y la pedagógica, que había jugado en contra de la mayoría de edad plena de una Literatura Infantil desvinculada de presupuestos pedagógicos.

Sin embargo, para Lolo Rico (1986) casi todas las obras fundamentales y más destacadas de la LIJ se escribieron pensando en un lector adulto, y solo posteriormente fueron adoptadas por el público infantil. Argumentación, por otro lado, muy sólida y certera, ya que buena parte de las obras que actualmente se etiquetan como obras juveniles en su origen no tuvieron esa acepción, ni sus autores las escribieron para ellos. A lo que debemos sumar el hecho de que gran parte de las lecturas infantiles se consumen a través de adaptaciones en las que se pierden contenidos y significados que solo se recuperarán cuando el lector, adolescente o adulto ya, retome la historia original. De modo que podríamos resumir sus ataques en los siguientes aspectos:

- No pensadas ni escritas para un público infantil ni juvenil.
- Literatura adaptada de obras de adultos que pierden su significado.
- Literatura creada por padres y educadores, que son quienes juzgan y censuran que obras deben ser leídas y cuáles no.

- Una literatura muy mercantilizada, lo cual provoca que los editores publiquen solo aquello que va a ser vendido.
- El alto componente pedagógico de muchos títulos hace que los lectores no tengan libertad de elección y se limiten sus conocimientos.
- Tienen un lenguaje demasiado sencillo y una temática muy limitada, con un estilo pobre y una estructura muy sencilla (achacando esa pobreza a los autores de literatura infantil). Por tanto no llegan a la calidad que se ha de exigir a un texto para considerarse como literarios. Predomina por tanto, la función de entretener y distraer frente a la literaria.
- La matización de “infantil” al aspecto literario es considerado como marginal dentro del sistema literario.
- La literatura infantil es un producto que desaparecerá por la falta de interés de sus lectores.

Finalmente, consideramos que el debate quedó cerrado, entre otros testimonios, en el artículo “Literatura con mayúsculas” publicado por Pedro Cerrillo y César Sánchez (2006: 20) con esta afirmación:

Todos los libros que se ofrecen para niños no son literatura, lo que no quiere decir que no puedan ser interesantes. Lo que sucede es que, con el buen ánimo de crear y fomentar los hábitos lectores, solemos tratar como textos literarios libros que no lo son, pero que, sin duda, pueden contribuir a “hacer lectores”: libros-juego, libros-objeto, algunos álbumes, pictogramas, libros de conocimientos, etc. Un libro sobre la vida de los animales salvajes puede estar muy bien editado, tener atractivas ilustraciones y ofrecer informaciones muy interesantes y sugestivas, pero no ser –necesariamente– un texto literario. La frontera entre el libro “útil” y el libro “inútil” debe estar muy bien delimitada en las primeras edades, porque el concepto de “utilidad” suele asociarse a las tareas escolares, regladas y obligatorias, con las que el niño “debe” aprender un determinado número de conocimientos en cada una de sus edades.

El concepto de LIJ: algunos aspectos de la polémica

Aunque actualmente la Literatura Infantil es innegablemente un “género” literario, hay autores que mantienen una actitud beligerante. El debate está servido entre quienes advierten que la LIJ es una realidad incuestionable contra quienes lo consideran un producto comercial o una herramienta didáctica (Sánchez Corral, 1995). Nos detendremos en algunas aristas de esta polémica.

1. Por tanto, un argumento de ataque es la idea de que se trata, sobre todo, de un producto comercial sobre el que han predominado las técnicas de *marketing*. Crítica que en gran medida tiene amplias dosis de realidad ya que se ha pasado en no pocas ocasiones como literatura, obras derivadas de películas infantiles han dado lugar a libros, juguetes, pegatinas... que se han utilizado como una herramienta didáctica, con una clara finalidad pedagógica. Véase, por ejemplo, la intención de enseñar a comer que se ha explicitado a través de canciones como “Hakuna matata” en *El rey león* o “Busca lo más vital” de *El libro de la selva*, junto a una reformulación del tópico del *Carpe Diem*. En ocasiones se alude a la polaridad entre función pedagógica o calidad estética; discurso artístico o producto de encargo; simplificación estética o adecuación al receptor.
2. La segunda premisa a la que se atienen es al supuesto de que no es un género literario ya que la función pedagógica es fundamental en la Literatura Infantil, mientras que en la literatura de adultos no existe esta intencionalidad. De igual modo, se critica que la calidad de muchas obras no es buena, lo cual es fácilmente entendible, al tratarse de un rango muy amplio. También se argumenta que es un discurso artístico hecho por encargo (es decir, editoriales que buscan autores para proponerles una obra, pero esto no es algo nuevo, ya que también se da en la literatura de adultos). Basten al respecto las afirmaciones de Lolo Rico, quien concluía que muchas de las obras de LIJ fueron escritas para adultos en su origen (concepto matizado como literatura ganada, entre otros, por Juan Cervera, 1989: 157-168):

El proceso creador de la literatura infantil, en cuanto a realidad independiente, se ha desarrollado de tres formas distintas. Esto nos permite hablar de tres tipos de literatura infantil:

- **la literatura ganada** (otros la llaman recuperada empleando una mala traducción del francés *dérobé* -robada-; está claro que no puede ser recuperado lo que nunca perteneció al niño) que engloba todas aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que, andando el tiempo, el niño se las apropió o ganó o se le destinaron, previa adaptación o no. Aquí cabe incluir todos los cuentos tradicionales, el sector folclórico de la literatura infantil, muchos de los romances y canciones, una porción nada despreciable de la novelística juvenil, etc. Tal es el caso de los Cuentos, de Perrault, o las adaptaciones de “Las mil y una noches”.
- **la literatura creada para los niños**, que es la que tiene ya como destinatarios específicos a los niños. Es la que en gran medida se ha producido, y sigue produciéndose, tanto bajo la forma de cuentos o novelas como de poemas y obras de tea-

tro. Así podemos citar “Las aventuras de Pinocho”, de Collodi, “La bruja Doña Paz”, de Antonio Robles, “Monigote pintado”, de Joaquín González Estrada, o “El hombre de las cien manos”, de Luis Matilla. De una forma o de otra esta literatura infantil tiene en cuenta, según los cánones del momento, la condición del niño. Evidentemente en ella se reflejan muchas tendencias y concepciones de la literatura infantil queda hacen particularmente viva e interesante.

- **la literatura instrumentalizada.** Bajo este nombre pretendemos señalar gran cantidad de libros que se produce ahora sobre todo para preescolar y Ciclo inicial de la E. G. B. Debemos hablar más de libros que de literatura. Nos referimos a todos esos que aparecen en series en las que, tras escoger un protagonista común, lo hacen pasar por distintos escenarios y situaciones: la playa, el monte, el circo, el mercado, el zoo, el campo, la iglesia, el colegio, la plaza... O bien aquellos que se crean como extensión para ejercicios de gramática u otras asignaturas. Está claro que en todas estas producciones predomina la intención didáctica sobre la literaria. La creatividad es mínima, por no decir nula. Toman el esquema de la literatura y lo aplican a varios temas monográficos que convierten así en centros de interés. Tal es el caso de los libros protagonizados por Teo, Tina-Ton, Ibai en los que los objetivos didácticos están por encima de los literarios. No son literatura, aunque lo parezcan.

Así, Lolo Rico defendía que padres y educadores son los censores de las obras, los títulos tienen los criterios que estos dictan, de manera que la intención pedagógica es restrictiva y coercitiva.

Es sabido que “Las mil y una noches” es un libro para adultos. No era a los niños a quienes Perrault narra sus cuentos. Tampoco lo hacían Julio Verne, Louis Stevenson, Jack London o Daniel Defoe.

Y muchos menos Swift, autor de ácida y amarga personalidad, que escribe su famoso Gulliver para poner de manifiesto las lacras de una sociedad. A los niños, en cambio, se dirigieron al doctor Henrich Hoffman con su “Struwpelster!” para manipularlos a su conveniencia pretextando una labor educativa; Andersen, acoplando lo popular (Lolo Rico, 1986).

3. Bajo la máscara del interés por la lectura, existe un intento solapado de manipulación; los autores pretenden perpetuarse formando y los padres afianzarse dirigiendo a quienes dependen de ellos. Ambas posturas suponen falta de respeto y temor a la libertad. De esta forma, los niños no reciben conocimiento de los libros, ya que estos además de serles impuestos, no se corresponden ni con sus deseos ni con sus necesidades. No son el resultado de su propia

experiencia. Los niños no son críticos, es por ello que los autores descuidan el estilo, la estructura, temáticas... en función del *marketing*.

4. La definición de “infantil” no es un criterio adecuado para ser considerado como género literario.
5. Falta de “Literariedad” (desviación de la norma) según el estructuralismo (Teresa Colomer). Muchas obras literarias de Literatura Infantil no tienen literariedad, no produce ninguna desviación. Si no tiene este principio no son literatura y, por tanto, tampoco es Literatura Infantil. A lo que habría que oponer, por ejemplo, la atracción que tienen los niños por la poesía, quizá por su universalidad, incluso cuando el sentido no es razonable ni lógico, sino más bien sensorial (Moga, 2016):

*Que Mambrú ya se ha muerto
¡Qué dolor, qué dolor, qué entuerto!
Que Mambrú ya se ha muerto
Lo llevan a enterrar
Do re mi, do re fa
Lo llevan a enterrar.
En caja de terciopelo
¡Qué dolor, qué dolor, qué duelo!
En caja de terciopelo
Y tapa de cristal
Do re mi, do re fa
Y tapa de cristal.
Y detrás de la tumba
¡Qué dolor qué dolor, qué turba!
Y detrás de la tumba
Tres pajaritos van
Do re mi, do re fa
Tres pajaritos van*

6. En su origen, la LIJ tenía un público distinto al actual. Ahora los niños tienen menos formación en cuentos porque no reciben tanta tradición oral. También mucha de la Literatura Infantil tradicional no lo era, prácticamente la mayoría (véase el caso de la “Caperucita Roja” de Perrault). Si bien, encontramos ejemplos, ya en el siglo XIX, que nos confirma que esa recepción había cambiado:

El último verano, por mi suerte o mi desgracia, y a consecuencia de la enfermedad que padecía una persona de mi familia, para mí muy querida, a quien el facultativo había recomendado las aguas medicinales, tuve que acompañarla, y allá dimos con nuestros huesos en la pequeña villa de Alange, establecimiento balneario de la provincia de Badajoz, cuyos habitantes han ido construyendo sus casa en lo alto de un cerro, ni más ni menos que la zancuda cigüeña hace su nido en las alturas de una torre. La persona a quien íbamos recomendados, que no pudo hospedarnos en su casa, nos dirigió a una cuñada suya llamada Librada Corbacho; y esto, que consideré un contratiempo, fue la causa a que debo la recolección de una no pequeña parte de mis cuentos. ¡Qué ajeno estaba de que en aquella casa había de encontrar uno de esos filones de que se ven ya muy raros ejemplares!

La señã Librà (como ya la llamaban en el pueblo) era una de esas señoras que los extremeños decimos que son a la buena de Dios; muy apegada a sus costumbres y que vive hoy, ni más ni menos, que como vivieron sus padres y como vivieron sus abuelos, sin que para ella signifiquen nada los años transcurridos.

Tenía esta señora, entre otras, una hija que se llamaba Pilar, madre de dos pequeñas niñas, que, como criaturas que eran, siempre estaban dispuestas a jugar y hacer ruido, tanto más cuanto que por aquellos días les llegó de refuerzo un chico de una familia de Mérida que también se hospedaba en la casa. Si se hubiera tratado solamente de las dos nietecitas, con unos cuantos pescozones hubiera estado arreglado todo, como sucedía algunas veces, pero como había que guardar consideraciones hacia el pequeño huésped, de ahí se seguía el que en ciertos momentos, sobre todo de noche, echaran mano al recurso de contarles cuentos, como medio el más a propósito para entretenerlos y que estuviesen callados.

Y aquí fue ella. Lo mismo fue percatarme de que se trataba de cuentos, que allí me tienen ustedes convertido en uno de tantos niños, escuchando los cuentos que transcribía a mi cartera, no sin sufrir las burlas de mis compañeros de hospedaje, entre los cuales se hallaban tres preciosas emeritenses, que no eran las que menos se burlaban, aunque por su parte contribuyeron también después a aumentar mi colección de Juegos infantiles de Extremadura, ya publicados en los tomos II y III de esta Biblioteca (Madrid, 1884). En la relación de estos cuentos alternaba la señora Librada, de quien recogí los de El herrero Aranda, El pastor, El portugués y todos los que llevan la procedencia de Alange, con la inicial A., y su hija Francisca Ortiz, que me contó los de El rey Potrito, El sapito, El pajarito, La serpiente, La flor del Cantueso, La Agata y todos cuantos llevan al pie la letra F (Sergio Hernández de Soto, 1886: "Al lector").

7. Las adaptaciones y la pérdida de contenidos y significados son otros aspectos que quisiéramos indicar. Ya que casi ningún lector va a la *editio princeps*, por

lo que conocemos el texto a través de distintas adaptaciones, recreaciones o versiones que en poco se asemejan a la edición original.

8. Por último, quisiéramos indicar que el aumento de la actividad lectora y editorial no garantiza la calidad literaria. Aunque hay muchas editoriales que producen libros de LIJ no todos son de calidad.

El debate de posturas que mantuvieron Lolo Rico y Juan Cervera fue condensado muy claramente por Perera Santana como sigue:

LITERATURA INFANTIL	
Argumentos en contra	Argumentos a favor
<ul style="list-style-type: none"> – A través de la historia no existió la literatura infantil. – Las obras clásicas de literatura infantil eran para adultos. – El calificativo <i>infantil</i> significa libros triviales y de baja calidad. – Prevalece el interés de padres y adultos. – Solo existe lo que es literatura infantil y lo que no. <p>LO QUE LLAMAMOS LITERATURA INFANTIL SON LIBROS PARA NIÑOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> – La literatura infantil responde mejor a las expectativas de los niños. – Considerar al receptor debe plantear exigencias al escritor, no mediatizar la obra. – Supone un acercamiento motivador a la literatura. – Evita la oposición entre la casa (lectura por placer) y la escuela (lectura por obligación). – Amplía el campo para escoger los textos. <p>LA LITERATURA INFANTIL ES, ANTE TODO, LITERATURA</p>

Posturas sobre la Literatura Infantil. Perera Santana, Ángeles. *Manual de Literatura Infantil*, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas, 2007, pág. 30

LA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÁNEA

Algunas características de este tipo de obras las hacen estar a medio camino entre géneros distintos. Por ejemplo, la inclusión en ocasiones de libros cuyo destinatario es el niño, que nada tienen que ver con lo literario: libros de tela, libros de pegatinas, etcétera. O simplemente, tal y como defendieron Bravo-Villasante o Leguizamón (cada una con sus matizaciones), el hecho de reconocer como literatura infantil a aquello que se escribía para niños, lo que era leído por ellos con agrado y que era acorde a una serie de valores éticos acordes a los intereses de estos lectores.

Hacia una estética de la LIJ según Juan Cervera, Sánchez Corral y Teresa Colomer

A finales del siglo XX, momento de eclosión de la Literatura Infantil y Juvenil en España, el afianzamiento de las disciplinas académicas en torno al género llevaron a varios intentos por establecer y normalizar los rasgos constitutivos que diferenciasen a la literatura que nos ocupa del resto de formatos. En este sentido, Cervera (1990) al unísono que Sánchez Corral (1992), concretaron como algunos de esos rasgos, la necesidad de adecuación del discurso al lector infantil (entendiéndolo como el lector modelo), de manera que los autores buscan una aproximación a los gustos, intereses, motivaciones y usos lingüísticos de ese lector. En este contexto, en parte gracias al aperturismo democrático y su consolidación en España, los temas evolucionan hacia aspectos anteriormente obviados como la muerte, el divorcio, el terrorismo, que quizá hasta entonces habían permanecidos como tabúes culturales. Con un tono lúdico, de juego y entretenimiento que sugiera o seduzca antes que plantee razonamientos lógicos. Si bien, reconocían que el didactismo y la moralización adoctrinadora, suponían un alto porcentaje de muchas obras, en especial por el contexto principalmente escolar al que se había destinado el grueso de títulos publicados, aspecto que ha ido cambiando en los últimos años.

Teresa Colomer (2010), por su parte, condensó la trayectoria más reciente que había tenido la discusión sobre la LIJ. Esta se ha situado sobre dos pilares básicos: la calidad literaria y los gustos del lector infantil, lo cual ha propiciado la delimitación de aquellos aspectos específicos de la Literatura Infantil.

Los estudios sobre los libros infantiles han tenido como referencia los mecanismos de valoración que han utilizado las diferentes corrientes críticas sobre la literatura de los adultos. Esta actitud llevó en multitud de ocasiones a considerar que la Literatura Infantil no era literatura o bien que estaba constituida por textos poco valiosos.

Las diversas poéticas estructuralistas (Mendoza, 2003/2006: 323) coincidieron en otorgar a la literatura una determinada función al lenguaje, la función poética que explicaría cómo la literatura se desvía de la norma, a diferencia de otros de expresión lingüística. Afirmaron pues, que los textos literarios se caracterizan por su literariedad y que este rasgo constituye el objeto de análisis de la teoría literaria, lo que conllevó, entre otras cuestiones, a la incorporación del comentario de texto en el aula. No obstante, los estudios sobre la Literatura Infantil y Juvenil fueron muy escasos. En este intento, a la Literatura Infantil le correspondió la consideración de un texto

inferior, ya que se calificaba, generalmente, de un texto menor desviado de la norma. Los estudios actuales de la teoría de los polisistemas, por ejemplo, entienden que esa posición marginal de la LIJ se debió a su inclusión, en el momento de aparición de dos sistemas distintos: el sistema literario y el sistema educativo (Martens, 2016: 94-96), lo cual, en gran medida, aumentó su marginalidad debido a la desviación respecto a la norma literaria convencional.

Junto a la inquietud por hallar los instrumentos para medir la calidad literaria de la Literatura Infantil, encontramos otra posición: valorar los libros en función del éxito que tengan entre los lectores. Es decir, si los niños aceptan una obra, es que esta es perfectamente válida desde el punto de vista literario.

Además, es conveniente desterrar la idea de género para referirse a la Literatura Infantil puesto que se confunde con la denominación ya tradicional de género literario. Por otro lado, es preciso delimitar las condiciones que convierten a la literatura dirigida a los niños en un objeto específico. Entre estas destacamos: la adecuación al lector, que conlleva la selección de textos acorde a la edad; el protagonismo de los niños en las historias; los elementos que se repiten y los recursos lingüísticos debido a la inmadurez lingüística de los receptores o el equilibrio entre dialectalismo y calidad literaria.

Debemos tener en cuenta que se escribe para niños pero compran y seleccionan los adultos (el doble destinatario), por tanto, siempre habrá un intermediario entre el niño y el libro. Esta mediación deberá ir remitiendo conforme el lector se capacite para elegir por sí mismo, no solo en razón de la edad, sino también de la experiencia lectora y su intertexto lector (Antonio Mendoza, 2001).

Otros autores internacionales

En multitud de ocasiones, bajo el concepto de Literatura Infantil se incluyen todos los libros infantiles, siendo Literatura Infantil solo una parte de ellos, ya que no se educa limitando a los niños al contacto con los libros. Entre otras definiciones internacionales del fenómeno, exponemos las cinco características enumeradas por Klingberg (1986; *apud* Pascua Febles 1998, 16):

1. Textos que se consideran convenientes como lectura para niños y jóvenes.
2. Literatura especialmente escrita para niños y jóvenes.
3. Producción literaria de niños y jóvenes.
4. Textos de la literatura para adultos que los niños han hecho suyos.
5. Todo aquello que es efectivamente leído por los niños.

Por tanto, en el concepto de Literatura Infantil y Juvenil se insiste en la idea de elaboración lingüística y el cuidado de las formas para remplazar la comunicación cotidiana por la estética, sin esta intencionalidad no podríamos hablar de literatura. Se insiste también en el valor de los contenidos, ya que a través de ellos se produce la conexión con el lector, incorporando tanto obras que nacieron bajo el calificativo de Literatura Infantil, como aquellas que se han ido incorporando a esta denominación debido a la aceptación que han tenido entre niños y jóvenes. De este modo, se conjuga la teoría literaria y el papel del lector, importantes para delimitar el ámbito de lo literario y de lo infantil.

CARACTERÍSTICAS DE LA LIJ

Sin ánimo de dilatar más el texto, quisiéramos concluir este primer tema con la excelente clasificación que hace Cerrillo (2007: 44-48) de las características que suelen coincidir en las obras de LIJ.

Características de la Literatura Infantil y Juvenil

<p>Características referidas a los contenidos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La presencia frecuente de elementos no normales o lógicos. 2. Tendencia a la humanización de animales, plantas y cosas. 3. La temática no suele ser complicada, con ciertas preferencias por el tiempo, la muerte, el castigo... 4. Se plantea un conflicto externo que se resuelve en el relato. 5. Una importante carga afectiva. 6. Cierta simbolismo. 7. Presencia de contenidos fantásticos y fabulosos. 8. Hay un personaje principal (con frecuencia niños).
<p>Características referidas a la técnica y la estructura literarias</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición lineal de la acción: planteamiento–nudo–desenlace. 2. Esquematismo y ambigüedad en la localización temporal. 3. Esquematismo y ambigüedad en la localización espacial. 4. Personajes estereotipados y con una caracterización rígida. 5. Elementalismo y rudimentarismo técnico: escasas y breves descripciones, junto a una linealidad narrativa. 6. Uso habitual del diálogo. 7. Uso de estructuras repetitivas (enumeraciones, encadenamientos, estructuras binarias y estribillos).

Características referidas a las formas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Claridad en la exposición de las acciones. 2. Sencillez expresiva (léxica y sintáctica). 3. Ritmo vivo y ágil, en especial en el texto en verso. 4. En las obras poéticas predominan el arte menor y al anisilabismo. También es frecuente el octosílabo y las rimas reguladas. En cuanto a las estrofas, las más habituales son el pareado, la cuarteta, la seguidilla, redondilla y romance.
Características referidas a las ediciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incluyen ilustraciones, en especial las destinadas a las primeras edades. 2. El paratexto es un elemento de gran valor. 3. Suelen tener una extensión breve, que se amplía con la edad lectora.

Características de la Literatura Infantil. Cerrillo Torremocha, P. C. *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Ocatredo, Barcelona, 2007, págs. 44-48

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Monografías y estudios

- Allers, R.; Minkoff, R. (1994). *El rey león*. USA: Disney.
- Bortolussi, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Editorial Alhambra.
- Borda Crespo, M. I. (2017). *El cuento infantil y otros géneros literarios infantiles y juveniles*. Málaga: Aljibe.
- Botrel, J. F. (1982). “La iglesia católica y los medios de comunicación impresos en España de 1847 a 1917: doctrina y prácticas”, *Metodología de la historia de la prensa española*. Madrid: Siglo XXI, págs. 119-176.
- Bravo-Villasante, C. (1985). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Escuela Española.
- Cerrillo Torremocha, P. C. (1990). *Literatura infantil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo Torremocha, P. C.; Sánchez, A. (2006). “Literatura con mayúsculas”, *Ocnos*, 2, págs. 7-21.
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Ocatredo.
- Cervera, J. (1989). “En torno a la literatura infantil”, *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 12, págs. 157-168.
- (1990). “Problemas de la literatura escrita para niños”, en Pedro C. Cerrillo Torremocha y Jaime García Padrino (Coords.). *Literatura infantil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 67-84.
- Coloma Roldan, L. (1911). *Lecturas Recreativas y Cuentos para niños*. Madrid: Editorial Razón y Fé.

- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Barcelona: Síntesis.
- Federación de Gremios de Editores de España (2009). *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- (2015). *Informe sobre el sector editorial español. Año 2013*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Fernández López, M. (1996). *Traducción y literatura juvenil. Narrativa anglosajona contemporánea en España*. León: Universidad de León. Secretariado de Publicaciones.
- Fundación SM (2009). *Anuario sobre el libro infantil y juvenil*. Madrid: SM.
- Galeano, E. (2006). *Ser como ellos y otros artículos*. Madrid: Siglo XXI.
- García Padrino, J. (1998). “Vuelve la polémica: ¿Existe la literatura... juvenil?”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, págs. 101-110.
- Hernández de Soto, S. (1886). *Cuentos populares de Extremadura*, “Al lector”. Biblioteca de las Tradiciones Populares. Madrid: Fernando Fé.
- Hürlimann, B. (1982). *Tres siglos de literatura infantil europea*. 2ª edición, Trad. de Mariano Orta Manzano. Barcelona: Editorial Juventud.
- López Tamés, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Machado, A. (1982). *Antonio Machado para niños*. Edición preparada por Francisco Caudet e ilustrada por Araceli Sanz. Madrid: Ediciones de la Torre, pág. 36.
- Marcos Suárez, A. (1915). *La Escuela Parroquial*, 12, págs. 4-5.
- Martens, H. (2016). “Tradición y censura en las traducciones de literatura infantil y juvenil en la cultura franquista: los cuentos de Perrault en español hasta 1975”, Tesis doctoral inédita. Cáceres: Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado.
- Mendoza Fillola, A. (2001). “El intertexto lector”, *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha.
- (2003/2006). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Madrid: Pearson.
- Observatorio de la lectura y el libro (2013). *El sector del libro en España 2011-2013*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Observatorio de la lectura y el libro (2016). *Los libros infantiles y juveniles en España 2014-2015*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pascua Febles, I. (1998). *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.
- Perera Santana, Á. (2007). *Manual de Literatura Infantil*. Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Perrault, Ch. (1883). *Cuentos de Hadas por Carlos Perrault*. Barcelona.
- Reitherman, W. (1967). *El libro de la selva*. USA: Disney.
- Rico, L. (1986). *Castillos de arena. Ensayo sobre literatura infantil*. Madrid: Alhambra.
- Saint-Exupéry, A. de. (1951). *El principito*. Traducido por Bonifacio del Carril. Argentina: Emecé Editores.

- Sánchez Corral, L. (1992). “(Im)posibilidad de la literatura infantil: hacia una caracterización estética del discurso”, *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 14-15, págs. 525-560.
- (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Sarto, M. (1968). “La literatura para niños en lengua castellana”, B. Hürlimann, *Tres siglos de literatura infantil europea*. Barcelona: Juventud.
- Soto Vázquez, J.; Barcia Mendo, E. (2010). *Glosario de literatura infantil y juvenil. Algunas aportaciones desde Extremadura*. Mérida: Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Extremadura.
- Tortosa, A. (2010). *Como antes*. Madrid: Edelvives.

Webgrafía

- Blog del grupo cooperativo de escuelas en red de Albacete. <http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/> [26/09/2016].
- Moga, E. (2016). “Escribir para adultos, escribir para jóvenes”, en el blog *Corónicas de España*. http://eduardomoga1.blogspot.com.es/2016_04_01_archive.html [02/08/2016].

TEMA 2

EVOLUCIÓN DE LOS ESTUDIOS SOBRE LA LITERATURA INFANTIL Y LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

Hacia una definición de la Didáctica de la Literatura

La selección de textos y su importancia

Instituciones claves en la ayuda para seleccionar textos

Algunos programas concretos

La clasificación por edades

Tipos de libro por tramos de edad

Algunas características de los textos literarios antes de su selección para clase

Pautas para descubrir la calidad de los libros seleccionados

La evaluación de la calidad de los libros

La adecuación del lector a las lecturas

Bibliografía básica

Se están cometiendo muchos errores con los niños, se les está quitando la capacidad de imaginar, se les está quitando la isla desde muy niños, lanzándoles al mar. Cada vez dura menos la infancia, pero tampoco se logra a cambio una madurez. Son niños expulsados muchos de ellos, lo que yo llamo adolescentes con cara de naufragos. Hay mucho niño naufrago, adolescentes que a lo mejor ya tienen 40 años, pero no han sabido madurar. Se está educando muy mal. Les quitan la capacidad imaginativa. Por ejemplo, la televisión. No estoy en contra de ella, sino de su uso. Tampoco hablo de la violencia, un niño siempre lleva dentro la violencia, y si no le compran pistolas las fabrican con las pinzas: mis hermanos lo hacían. La televisión les ha hecho perezosos, se lo dan todo hecho, los personajes, las músicas, los colores. Entre el cómic y la tele lo tienen todo. La lectura en cambio es una fábrica de sueños...

Ana María Matute, "La Revista", *El Mundo*, 113, 1997.

HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

Realizar un análisis de la evolución que han tenido los estudios en este campo es una tarea complicada, más adecuada para el investigador que para el docente. No obstante, son esclarecedores dos estudios recientes. El primero será el ya clásico trabajo de Teresa Colomer, *La formación del lector literario* (1998: 23-130), quien apunta algunos temas fundamentales sobre los que centrar este debate, entre los que destacan:

- Repaso por los estudios históricos.
- La definición de la LIJ como un campo literario específico.
- La inclusión del folklore como literatura infantil.
- Los enfoques psicológicos.
- La perspectiva literaria.
- La perspectiva social.
- La inclusión de la LIJ en el sistema educativo.

El segundo, aparecido ese mismo año, es el artículo “Notas sobre las relaciones de la teoría literaria con la Didáctica de la Literatura” de Núñez Ruiz, cuyo recorrido histórico desde el siglo XIX hasta el XX nos permite entender el paso de los enfoques historicistas hasta la denominada Educación Literaria, en el que se concluía (1998: 10):

Las prácticas escolares de secundaria y bachillerato que han trasladado el centro de atención de la literatura desde la lectura de obras a los resúmenes que los manuales nos facilitan de las mismas, acaban siendo prácticas perversas porque tienden al esquematismo y a la simplificación de ese “laberinto de concatenaciones” tan rico y complejo que son las estructuras artísticas. Además, al olvidar la necesaria trabazón de la forma con el contenido, escamoteamos a menudo el significado artístico de los elementos formales del texto, ya que en la obra de arte nada es casual, sino que todo es mensaje. Todas estas son prácticas que alejan al escolar del pensamiento de la ciencia de la literatura, precisamente en esos momentos en que admitimos, con Ausubel o Novak (1988), que una de las misiones de la escuela es la de acercar el pensamiento del escolar al del científico. La literatura tiene mucho que ver, y es cosa que olvidan casi siempre los manuales escolares, con un laberinto en el que hay que saber entrar para luego, tras disfrutarla, saber salir, una vez aprehendidos los distintos recovecos de su estructura y de su funcionamiento.

Hoy, en fin, la didáctica de la literatura debe elaborar propuestas concretas para la aproximación de los más jóvenes a la misma, apoyadas no sólo en la psicopedagogía sino también en la teoría de la literatura.

Otros autores contemporáneos, ponemos por caso a González García, la entienden como la inclusión en una misma disciplina de otras anteriores (s.a.):

La Didáctica de la Literatura es una disciplina globalizadora que favorece la interdisciplinariedad y la integración cognitiva y cultural. A dicho enfoque del área contribuyen diversas ciencias:

- *La Sociolingüística. Proporciona el conocimiento de las condiciones socioculturales de los usos comunicativos.*
- *La Lingüística del Texto, la Gramática y la Pragmática. Proporcionan el estudio de las tipologías textuales, de las reglas gramaticales y de la consideración de los actos de habla en diversos registros dentro de su con-texto de producción, a fin de incrementar en los alumnos sus habilidades lingüísticas, estilísticas y comunicativas.*
- *La Psicolingüística. Proporciona el estudio del contexto psicológico-cognitivo de los alumnos para que el proceso cíclico de enseñanza contemple el uso de la lengua y la literatura como factor constructivo del pensamiento y de la socialización de los individuos.*
- *La Teoría Literaria y la Neorretórica. Proporcionan la trascendencia textual y el poder artifice de la imaginación que se alimenta de la recursividad que los escritos estéticos tienen para dialogar con la vida de los lectores.*

LA SELECCIÓN DE TEXTOS Y SU IMPORTANCIA

Antes de iniciarnos en la selección de textos y su importancia en la Didáctica de la Literatura, conviene reflexionar sobre algunos aspectos iniciales.

Cada vez es más frecuente la elaboración de listas de lecturas para cada nivel de Educación Primaria, para lo cual parece necesario plantearse “¿Qué libros mando leer a mis alumnos?” Es una tarea que necesita de tiempo y dedicación, con la lectura previa de las obras antes de decidir los títulos. En este sentido, el docente necesita conocer al receptor (alumno) para el que realizará esa selección, sus preferencias, si sabe leer o no, el bagaje cultural de partida, o, como señala Antonio Mendoza, su intertexto lector. Igualmente, hay que intentar diversificar las tipologías textuales que elijamos, porque el niño está conformando su “Educación literaria” y requiere de distintos modelos y formatos. Además, debe cuestionarse la vigencia y actualidad de las obras elegidas, ya que el “modelo de mundo” es cambiante y se pueden producir disonancias entre la época en que se escribió la obra y el tiempo actual, lo que ha provocado en ocasiones un desajuste entre las ideas de “canon literario *vs* canon de aula”.

Instituciones claves en la ayuda para seleccionar textos

Las reflexiones de Gemma Lluch (2010) parecen un buen punto de partida en este aspecto. ¿Qué libros mando a leer a mis alumnos? es la primera cuestión que debemos plantearnos, para lo cual es igualmente necesario preguntarse ¿Qué libros conozco?, ya que sin esta cuestión resuelta no es posible orientar a niños. Hoy día tenemos distintas instituciones que ayudan en la discriminación y selección, entre las que destacamos:

<p>Asociación española de amigos del libro infantil y juvenil</p>	<p>Nacida en 1981 para apoyar los objetivos propugnados por el IBBY (<i>International Board on Books for Young People</i>), su página nos da a conocer la asociación y nos proporciona noticias sobre autores e ilustradores, publicaciones, ferias, congresos, premios y diferentes enlaces a páginas web y a foros de interés.</p>
<p>Biblioteca virtual de literatura infantil y juvenil Miguel de Cervantes</p>	<p>Contiene un catálogo virtual de autores españoles e hispanoamericanos de obras infantiles y juveniles, revistas, cuentos, bibliotecas de autor, fonoteca de obras clásicas, talleres, enlaces institucionales... dirigido al mundo de la educación, edición, formación e investigación. Dentro de la página, la Biblioteca Encantada es un espacio reservado a la creación de los alumnos de los distintos niveles educativos.</p>
<p>Bibliotecas públicas (Ministerio de Cultura)</p>	<p>La página Web del Ministerio de Cultura permite la localización en línea de cualquier biblioteca pública y acceder a los servicios que proporcionan. El apartado <i>De cero a dieciocho</i> está dedicado a niños y jóvenes.</p>
<p>Centro de documentación, difusión e investigación en literatura infantil y juvenil</p>	<p>Esta Asociación civil argentina, sin ánimo de lucro, desarrolla proyectos y programas vinculados con la difusión del libro de calidad, la promoción de la lectura y las bibliotecas, capacitación y asesoramiento a padres, docentes y demás profesionales, así como de investigación.</p>
<p>CEPLI (Universidad de Castilla- La Mancha)</p>	<p>Su biblioteca cuenta con un importante fondo bibliográfico compuesto por unos 17.000 ejemplares, de los que 8.000 corresponden al legado personal de Carmen Bravo-Villasante, pionera en investigación en este campo en nuestro país.</p>
<p>Consell català del llibre infantil i juvenil</p>	<p>El Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil (ClijCAT) es una federación de organismos, sin finalidad lucrativa ni especulativa para promover y difundir el libro infantil y juvenil, y la lectura.</p>
<p>Fundación Germán Sánchez Rui Pérez</p>	<p>Con ambiciosos objetivos en el campo del libro y la lectura, genera herramientas de gran utilidad para padres y profesionales del ámbito educativo. La <i>Casa del Lector</i>, <i>Centro Internacional para la investigación, el desarrollo y la innovación de la lectura</i>, dedica una parte importante de sus actividades al público infantil y joven.</p>

GRETEL	Grupo de Investigación en literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universidad Autónoma de Barcelona.
International Board on Books for Young People	Organización Internacional sin ánimo de lucro compuesta por asociaciones y personas que promueven todo tipo de acciones en apoyo y promoción de la literatura infantil y juvenil.
Leer.es	El centro virtual leer.es es una iniciativa del Ministerio de Educación que tiene la voluntad de contribuir al fomento de la lectura y, especialmente, a la mejora de la competencia en comunicación lingüística.
OEPLI	La Organización española para el libro infantil y juvenil es la sección española del IBBY (International board on books for young people). Se encarga de la realización y coordinación de todo tipo de actividades de promoción relacionadas con el libro infantil y la lectura, así como de las funciones de representación en España del IBBY.
Red Internacional de cuentacuentos	La Red Internacional de Cuentacuentos (International Storytelling Network) es un portal de narradores orales cuyo fin es la difusión del cuentacuentos, la animación a la lectura, la creación literaria y las artes escénicas. Agrupa a más de 800 narradores de 45 países en los cinco continentes.
CANAL LECTOR	Servicio de orientación a la lectura. Federación de Gremios de Editores de España, desarrollada con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y con la colaboración de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura. SOL ya no está en funcionamiento. Estuvo activo de 2002 a 2013. Desde entonces la Fundación GSR lo sustituyó por Canal Lector: http://www.canallector.com/

Principales instituciones. *Guía de literatura infantil y juvenil de la Biblioteca Nacional*. Ministerio de Educación. 2015

No hay dudas de que en la escuela, como uno de los principales contextos de promoción de la LIJ, se han elegido y eligen libros con valores concretos que los niños imiten, así ha sido a lo largo de los años y se mantiene en la actualidad (Martens y Soto, 2012). Ya que debemos enseñar, hagámoslo a través de textos que gusten a los alumnos. En principio, extraer moralejas para explicárselas a los niños es bueno, pero ¿qué pasa cuando el trasfondo de la lectura no es tan claro, como ocurre en “El Gato con Botas”?, lecturas que, por otro lado, también deben incluirse en el aula para que se conozcan. Por el contrario, existe, cada vez con más acierto, una corriente pragmática que exige la enseñanza y lectura de textos que gusten al niño, con una función menos formativa y más placentera para el joven lector.

Igualmente, dentro del ámbito escolar se recurre a la elección de lecturas acordes a las festividades pedagógicas. Así como una creciente incorporación de los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria, tanto en la Programación General Anual como en las programaciones de asignaturas concretas, de planes de lectura específicos. Por otro lado, la dinámica de la escuela impone un ritmo trepidante de celebraciones a las que se les confiere un barniz didáctico: Día de la Paz, del Libro... Si a esto se le une los proyectos del centro como el de biblioteca, multiculturalidad o coeducación, la elección de obras tiene que ser un trabajo constante para el que no siempre se dispone del tiempo suficiente.

Hay ediciones de repertorios bibliográficos que ayudan a esta tarea, ya que clasifican las obras por temas, edades o nivel de dificultad, de los que ponemos un par de ejemplos ilustrativos:

- El programa de animación a la lectura y dinamización de bibliotecas escolares promovido por la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.
- La fundación Germán Sánchez Ruipérez ofrece relaciones de libros clasificadas y divididas por temas, y señalando la edad de los lectores más apropiados.

Algunos programas concretos

En la actualidad se han implantado algunas iniciativas específicas con la intención de fomentar el hábito lector en los contextos escolares a través de la mediación familiar, tanto a nivel nacional como regional, o bien la selección textual:

- *Plan de fomento de la Lectura del Ministerio de Educación* que incluye bibliografía sobre temas concretos. Se propone crear políticas regionales de fomento a la lectura que aportan a aquellas regiones que se muestran a favor la dotación de materiales de lectura en papel y digital.
- El programa “*Leer en familia*” del Gobierno de Extremadura. Se escogen libros de una guía que posee el centro y los padres junto con sus hijos pegan cupones en una ficha por cada día que leen, finalmente a modo de premio se les otorga un diploma.
- *Lo+* de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (<http://www.fundaciongsr.com/>). Otra propuesta interesante es ver la guía *Lo+* de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. *Lo+* es una publicación elaborada por el Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil que ofrece propuestas de lectura para niños y jóvenes de distinto tipo y en diferentes formatos y soportes: obras

impresas y digitales, películas, música, videojuegos y aplicaciones. Los títulos están organizados por criterios de edad (0-5 años; 6-8 años; 9-11 años; 12-14 años; 15-18 años). Se incluye además un apartado dedicado a los considerados idóneos para regalar. De todos ellos se ofrece una descripción bibliográfica y una breve reseña del contenido. La selección está disponible en dos formatos: impreso y digital. Se complementa con el acceso a páginas web que permiten ampliar la información de las diferentes propuestas, como el Servicio de Orientación de Lectura en el caso de los materiales impresos, o la Apple Store y el Android Market para los títulos en otros soportes. La versión digital de la guía se adapta a cualquier tipo de dispositivo: ordenador, tableta o *smartphone*. Además, se incorporan botones que facilitan compartir contenidos a través de las distintas redes sociales. <http://fundaciongsr.org/>



Guía del programa "Leer en familia", 2014

LA CLASIFICACIÓN POR EDADES

Los estudios sobre psicología nos demuestran que no existen niños iguales, aun cuando tengan la misma edad, pertenezcan a la misma familia o clase, pues la madurez psicológica varía según los lectores, lo que dificulta la labor del docente que, en la mayoría de las ocasiones elige una única lectura para todo el grupo de clase. Resulta imprescindible conocer a los lectores tanto en relación a la técnica (problemas de aprendizaje, capacidad de comprensión lectora, velocidad, etcétera) como a la motivación (libros que les gustan por su temática o lengua). La observación directa de los alumnos sigue siendo uno de los instrumentos más fiables, sin perder de vista la influencia de la publicidad, tal como indica Cervera (*apud* Perera Santana, 2007). De entre las clasificaciones existentes, la mayoría se vinculan con las etapas de evolución del niño fijadas por Piaget (Ballester, Ibarra, 2013: 194-196).

Estadio sensoriomotor.	De 0 a 2 años, con la predominancia de la expresión verbal y gestual.
Estadio preoperacional.	De 3 a 6 años, con el inicio en la lectoescritura.
Estadio de las operaciones concretas.	De 7 a 12 años, acercamiento al mundo objetivo.
Estadio de las operaciones formales.	De 12 a 15 años, con la conformación de la propia personalidad.

El peligro que corremos al ordenar el material de lectura fraccionado a las edades es precisamente encasillar a un lector dentro de un grupo de edad. Las clasificaciones más conocidas y reconocidas serán las establecidas por Sara C. Bryant (1995), Juan Cervera (*apud* Perera Santana, 2007), Isabel Borda (2006) o Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2005).

La clasificación por edades establecida por Sara C. Bryant (1965: 19-20) tiene como referente las preferencias temáticas y de género del niño.

De 3 a 5 años.	Historias rimadas, versificadas (romances), con personificaciones de animales, cuentos burlescos y cuentos de hadas.
De 5 a 7 años.	Literatura folclórica, cuentos burlescos y cuentos de hadas, fábulas, leyendas y relatos de la historia natural.
De 7 años en adelante.	Literatura folclórica, fábulas, mitos y alegorías, historia natural, narraciones históricas, historias reales, narraciones humorísticas.

Esta clasificación no incluye a todos los tramos de edad escolar y adolescente, así como algunos géneros literarios. Además de insuficiente para los adolescentes, no aclara qué edades se incluyen el último grupo.

Sin embargo, la clasificación de Juan Cervera (1988; 1991) aunando distintas propuestas previas, con orientación psicológica, determina la siguiente división.

Periodo glósico-motor (0 a 4 años).	Libros de imágenes para prelectores, preparan para una lectura posterior.
Periodo animista (4 a 7 años).	Los animales y seres inanimados adquieren vida. Cuentos, fábulas, personalizaciones generalizadas.
Periodo maravilloso (7 a 9 años).	Cuentos de hadas ideales para dar rienda suelta a la imaginación.
Periodo fantástico-realista (10 a 12 años).	Se inicia la diferencia entre niños y niñas. Ellas desde lo maravilloso a lo sentimental y amoroso. Ellos hacia las aventuras realistas o verosímiles.
Periodo sentimental y artístico (12 a 15 años).	Normalmente mezclando la aventura y el heroísmo.

La clasificación más extendida será la expuesta por Isabel Borda (2006: 76), ya que se asemeja a la utilizada por las principales editoriales:

Primeros lectores (0 a 6 años).	Se corresponde con la Educación Infantil formal, en la que los niños no entienden el código.
Lectores infantiles (a partir de 6/7 años).	Se corresponde con la Educación Primaria formal. Los niños ya saben leer.
Lectores juveniles (a partir de 10/12 años).	Educación Secundaria Obligatoria.

En último término quisiéramos incluir la clasificación que hacen Pedro Cerrillo y Santiago Yubero (2007: 104-111) en seis estadios distintos, atendiendo a la selección de lecturas por edades con propuestas de contenidos concretos, estructuras literarias específicas y un diseño y forma de los libros específicos.

Estadio sensoriomotor (0 a 2 años).	Estadio del ritmo y del movimiento.
Estadio preoperacional (3-6 años).	Etapas de preparación y aprendizaje de los mecanismos lecto-escritores.
Estadio de las operaciones concretas (I) (7-8 años).	Etapas de la primera orientación al mundo objetivo.
Estadio de las operaciones concretas (II) (9-11 años).	Etapas de interés por el mundo exterior.
Estadio de las operaciones formales (12-14 años).	Etapas de adquisición gradual de la personalidad.
Estadio de la maduración (a partir de los 15 años).	Etapas de acceso a la lectura plena.

En todo caso, no podemos obviar que el docente es la “única” persona que discrimina lecturas en muchas ocasiones en función de todos los aspectos expuestos. Su intuición y sentido común son la pieza clave, pero también su afán lector, su curiosidad. Cuanto más se lea, más posibilidades hay de comparación entre tipos de textos, de reconocimiento de autores y estilos.

- Su función es vital. Es el “censor” de los textos.
- En muchos casos es la única persona que discrimina la elección.
- La formación, tanto inicial como continua, unida a la experiencia, son las principales herramientas con las que cuenta.

TIPOS DE LIBRO POR TRAMOS DE EDAD

La literatura infantil establece una categoría de edad frente a la literatura para adultos, que se subdivide aún más debido a los intereses divergentes de los niños de 0 a 18 años.

- Los libros ilustrados, apropiados para pre-lectores de 0-5 años. Los libros con ilustración envejecen muy rápido, los abandonan, no les gustan.
- Los primeros libros de lector apropiado para los niños de 5-7 años. Estos libros son a menudo diseñados para ayudar a un niño a desarrollar sus habilidades de lectura.
 - Capítulo de libro, adecuado para niños de 7-11 años.
 - Libros cortos por capítulos, apropiados para niños de 7-9 años.
 - Más libros por capítulos, apropiados para niños de 9-12 años. A partir de 12 años podemos ampliar a libros más extensos.

Los álbumes de imágenes son solo aptos para infantil aunque también para el primer curso de primaria. A medida que aumenta la madurez lectora del niño, los álbumes de imágenes cambian, para los niños de 6 años las imágenes son más reales y la letra del texto se reduce, es más pequeña, pero en mayor cantidad.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS LITERARIOS ANTES DE SU SELECCIÓN PARA CLASE

El abanico de obras, colecciones, formatos... de libros de Literatura Infantil y Juvenil es muy extenso, puesto que incluimos en un mismo cajón a prelectores, lectores iniciales o lectores con una mayor capacidad de comprensión, que va desde los 0 a los 15 años. Si unimos a este hecho la singularidad de muchas obras donde

la imagen y el texto conforman un todo, en muchas ocasiones provoca reacciones en los docentes de rechazo, entendiendo que el lector ha de ir abandonando la imagen a medida que progresa en la lectura. De este modo, entre algunos docentes, en especial en la Educación Secundaria, hay cierto rechazo a las obras incluidas como Literatura Infantil y Juvenil, a favor de la lectura de clásicos en versión estrictamente filológica, si bien merecería un capítulo aparte el caso concreto de las adaptaciones y versiones de obras conocidas, de clásicos, escritos o no pensados para los niños. Un buen ejemplo de obras que han sido seleccionadas en los centros educativos son las adaptaciones que con tanto acierto ha realizado Rosa Navarro Durán, con ilustraciones de Francesc Rovira, para la editorial Edebé, tanto de clásicos españoles como de otras lenguas: *El Cid contado a los niños*; *El Lazarillo contado a los niños*; *La Eneida contada a los niños*; *La Odisea contada a los niños*...

Existen en ocasiones posturas encontradas, por un lado los partidarios de esperar a que el niño tenga la edad adecuada para leer las obras completas y no adelantarle lecturas que no corresponden; por otro, están aquellos que prefieren hablarles de autores y obras, aunque sea a través de retazos del texto y adaptaciones del original. En todo caso, la selección ha de venir motivada por los objetivos que pretendamos trabajar, según el grupo de clase, la metodología... Así, conviene prestar atención en la selección a algunos aspectos que son importantes:

1. No se reniegue la función estética en el texto, a favor de la intencionalidad didáctica.
2. Elegirlos atendiendo al nivel de comprensión y asimilación del grupo de alumnos.
3. Estudiar la calidad mantenida en la relación entre la ilustración y el texto.
4. Leer el texto e interpretarlo desde la óptica del niño: tanto por el significante como por el significado.
5. En el caso concreto de las adaptaciones, es obligado leerlas antes, para conocer las supresiones que contiene, pues se producen no pocas diferencias entre la lectura de fragmentos frente a obras completas, así como entre la obra original y una versión o adaptación posterior.
6. Hay que tener en cuenta que un fragmento no es una obra. No tiene unidad y sentido pleno. En la medida de lo posible se recomienda leer textos completos.
7. Evitar la visión historicista del estudio de la literatura, en pos de la lectura de textos literarios. Y, en nuestro caso, el análisis y el comentario textual es una buena forma de acercamiento a la obra literaria.

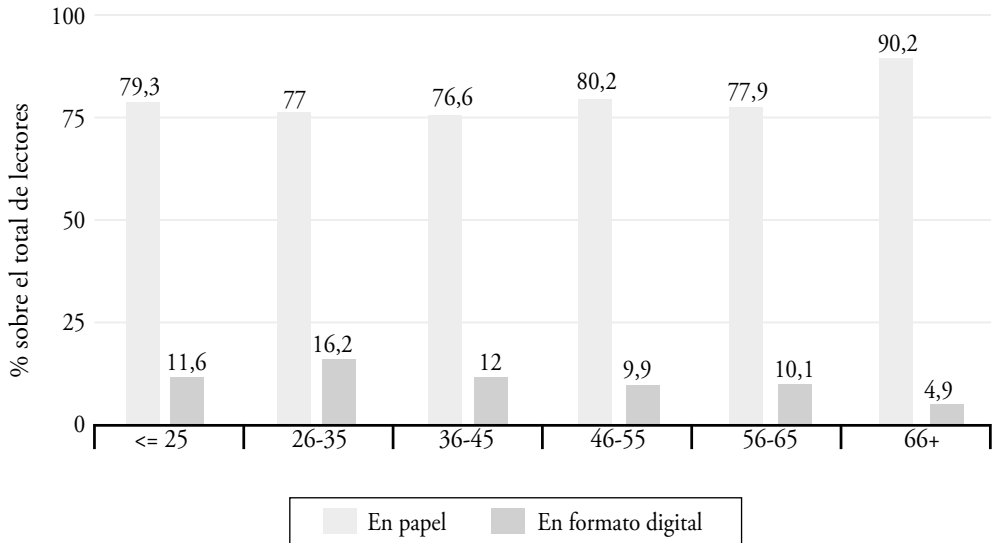
En lo tocante a la traducción de textos de literatura infantil y juvenil al español quisiéramos matizar, porque es necesaria una reflexión del docente en este sentido, que cada lengua tiene una predilección concreta por usos lingüísticos concretos o estructuras sintácticas determinadas, de modo que los elementos que sufren más alteración en las traducciones suelen ser el *léxico* y la *sintaxis*. Un tercer elemento que debemos tener presente son las referencias culturales (Nikolajeva, 1996: 27-34). Hasta el punto de que autores como Klingberg (1986: 17-18) establecen diez grupos de referencias culturales que se alteran en las obras: las referencias literarias; las lenguas extranjeras en el TO; las referencias a mitología y creencias populares; el marco histórico, religioso y político; los edificios y el mobiliario de las casas; costumbres, prácticas y juegos; flora y fauna; nombres propios de personas, títulos, nombres de mascotas y de objetos; nombres geográficos; y pesos y medidas. En último término quisiéramos aludir a las manipulaciones ideológicas que se han realizado prácticamente en todas las lenguas y épocas de obras de Literatura Infantil y Juvenil, que en el caso español ha sido estudiado por Fernández López (2000) atendiendo al tiempo y al lugar en que se han producido.

PAUTAS PARA DESCUBRIR LA CALIDAD DE LOS LIBROS SELECCIONADOS

La evaluación de la calidad de los libros

El concepto de libro ha cambiado sustancialmente en los últimos años, hasta el punto de que algunas publicaciones recientes en el ámbito enfocan el tema como nuevas formas de lectura y escritura (Martos y Campos, 2013). En este sentido, es cierto que los procesos se están transformando, porque los soportes en los que hacemos este acto también están variando actualmente. Esta misma percepción ha dado lugar a trabajos de todo tipo, donde podemos destacar la obra de Nicholas Carr (2011) que reflexiona sobre el impacto que está teniendo la lectura en red sobre la comprensión lectora, entre otros aspectos. De tal manera, que al concepto tradicional del libro en papel, con una lectura lineal e individual, se ha superpuesto un amplio abanico de posibilidades editoriales que van desde los libros enriquecidos con material multimedia, glosarios o diccionarios instantáneos, a la incorporación de sistemas de realidad aumentada, la incorporación de chats, las lecturas hipertextuales... No obstante, puesto que este tema sería muy extenso de debatir en estas páginas, nos centraremos en la lectura en papel en esta ocasión, tomando como referente el libro en papel convencional, en gran medida el más usado para la ficción literaria por el lector en formación (CIS, 2014).

FORMATO DE LECTURA DE LIBROS
 Datos: CIS. Tratamiento. www.3datos.es



Barómetro del CIS en torno a la lectura en España. Fuente: Centro de Investigaciones sociológicas. Diciembre de 2014

En este sentido apuntamos dos clasificaciones fundamentales. La primera esbozada por Juan Cervera (1988: 214-215), que toma como elementos centrales:

1. la “Expresión: lenguaje, género literario, forma literaria, estilo e ilustración”,
2. el “Contenido: posición global, componentes, implicaciones y estructura” y
3. la “Adecuación al niño: factores personales y factores textuales”.

Por otro lado, según Teresa Colomer (1998) debemos tener en cuenta:

1. la “Calidad del libro: elementos constructivos de la narración, elementos formales e ilustración”,
2. la “Adecuación del lector”
3. y las “Funciones, según el lector y los propósitos que se persigan”.

Por su claridad incluimos como orientativo para el docente el excelente modelo de “Procedimiento de evaluación de libros infantiles” que recomienda la normativa de la Unesco, donde se detalla tal cantidad de ítems que permite tener una visión de conjunto muy útil para el futuro maestro.

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE LIBROS INFANTILES							
NORMATIVA DE LA UNESCO							
Ficha del libro evaluado							
Título:							
Autor:							
Editor:							
Fechas:		Número de páginas:					
Precio:		Edad aproximada a la que está asignado:					
Comentario a los items	Aspectos	A 4	B 3	C 2	D 1	Valor relativo del item	Puntuación del item
El título debe promover la curiosidad, sin desvelar demasiado el contenido de la historia ni ser arbitrario	TÍTULO 1. ¿Es apropiado?					3	
Las ediciones recientes tienden a considerar valores propios de la época del niño. Un libro repetidamente editado suele ser garantía de calidad.	EDICIÓN 2. Primera edición o edición revisada. ¿Es reciente?					1	
Ya hemos hablado de las necesidades del niño. En cualquier caso, hay que partir del medio próximo al niño: la familia, los amigos, el colegio, los animales... La imaginación también es vital.	CONTENIDO A. Materia de lectura: 3. Se basa en experiencias, intereses y necesidades de significación vital para los niños.					5	
Existen libros que promueven juegos físicos, canciones, manualidades...	4. Estimula las actividades de los niños.					5	
Algunos libros presentan acciones tan alejadas de las conocidas por el niño que se hacen incomprensibles.	5. Se relacionan parcialmente con las actividades de la comunidad.					4	
Es imprescindible detectar formas de discriminación: ¿cómo aparecen las mujeres? ¿qué imagen se da de la comunidad propia? ¿qué imagen se da de otras comunidades? ¿cómo aparecen negros, gitanos...? ¿existen estereotipos lingüísticos?	6. No se observan elementos discriminatorios o sexistas.					5	

	7. Tiene otros elementos fundamentales:						
Los textos previsibles aportan poca información. Atención al final (Léase <i>Hipersúper Jezabel</i> , de T. Ross).	· Sorpresa.					3	
El humor es importante, incluso cuando presentemos al niño temas delicados (como en los cuentos folclóricos). Ayuda a desdramatizar.	· Sentido del humor.					3	
Cuando se trate de niños muy pequeños, la brevedad suele ser fundamental. No hay que cansar al niño.	· Brevedad.					2	
El diálogo implica acción directa, algo que debemos valorar. Frecuentemente nos permite dramatizar el texto.	· Diálogo					2	
La originalidad es un factor que no debemos olvidar. Aunque a los niños les guste escuchar repetidamente los cuentos, hay que ofrecerles nuevo material constantemente.	· Novedad					4	
Entre los valores que transmite la Literatura Infantil, éste es fundamental.	8. Fomenta la convivencia humana					5	
En conexión con el anterior, el ideal de vida debe estar relacionado con la justicia, el amor, la igualdad, etc.	9. Sugiere ideales de vida.					5	
Evitemos temas morbosos (sexo adulto, violencia) y busquemos temas sanos mentalmente (ecología, amistad, etc.).	10. Desarrolla y estimula la higiene mental.					5	
Nuestra meta es desarrollar la competencia literaria y comunicativa. Fomentemos el aprendizaje constructivista (que el niño interprete libremente el texto). Para ello necesitamos textos sugerentes y ricos, tanto en el aspecto textual como en el referente a la ilustración.	11. Cómo facilita la enseñanza el contenido.					5	

<p>Algunos libros están organizados (un cuento cada día, un tema cada día). Este factor es interesante en colecciones o recopilaciones.</p>	<p>B. Organización del contenido: 12. Está organizado en unidades o centros de interés.</p>						3	
<p>Es interesante que los personajes evolucionen en su forma de ver el mundo. Personajes como Teo –protagonista de una conocida colección– son personajes planos que se limitan a <i>estar</i>, sin evolucionar. Léase, por el contrario, <i>Ricardo</i>, de Helme Heine.</p>	<p>13. Tiene desarrollo psicológico.</p>						5	
<p>Las palabras adecuadas no son siempre las fáciles y conocidas. Hemos de procurar ampliar el léxico del niño. Las oraciones cortas suelen provocar un ritmo más ágil y próximo a la oralidad.</p>	<p>C. Vocabulario: 14. Palabras adecuadas. Oraciones cortas.</p>						3	
<p>Frente a la abstracción, la claridad es un factor que debemos valorar, sobre todo con niños muy pequeños. El sinsentido es, sin embargo, una modalidad aceptada (jitanjáforas, trabalen-guas...).</p>	<p>D. Estilo: 15. Se expresan las ideas con claridad.</p>						3	
<p>Los niños prefieren el irden cronológico y causal antes que los flashbacks (saltos atrás) y el desorden causal. Conforme crezcan en edad podremos integrar mayores licencias de este tipo.</p>	<p>16. Hay secuencia lógica en el desarrollo de las ideas.</p>						4	
<p>La oralidad implica fluidez en la lectura. Es oral un texto que puede y debe leerse en voz alta. La poesía es oral por naturaleza (en tanto ha de ser recitada). También el cuento y el teatro infantil requieren una estructura y unos recursos que se adecuen a este tipo de lectura.</p>	<p>17. Tiene estilo conversacional y natural. Oralidad</p>						5	
<p>Jugar con los sentidos es una posibilidad interesante. Algunos libros se tocan (tienen resortes), se huelen, se ven con gusto, se oyen y hasta se comen.</p>	<p>18. Apela a lo sensorial</p>						4	

Factor sumamente subjetivo. Los criterios de lo bello cambian con las épocas. La belleza está, en todo caso, relacionada con la educación estética, lo que implica conocer estilos y modos de expresión diversos. En muchos casos buscamos una belleza intensa, pero hemos de considerar que un buen libro no necesariamente es un libro hermoso.	19. Tiene belleza							3	
Hoy son objetivos: la formación de lectores, el desarrollo de la competencia literaria y comunicativa (la formación del <i>intertexto del lector</i>) y la educación estética.	E. Objetivos: 20. Cumple con los objetivos de lectura de la época actual.							5	
Los colores brillantes llaman la atención y provocan curiosidad.	ASPECTO MECÁNICO A. Cubierta: 21. Tiene color brillante.							2	
¿Promueve la curiosidad? ¿Es significativa?	22. Tiene ilustración adecuada.							5	
El tamaño del libro es interesante. Los niños muy pequeños necesitan un tamaño significativo pero no tan grande como el álbum ilustrado (más adecuado para niños de 4 años en adelante –aprox.–). Los alumnos de Educación Primaria, ya lectores, usarán libros cada vez más pequeños.	23. Tiene tamaño conveniente.							3	
Las ilustraciones son fundamentales en Educación Infantil. Partimos de libros de imágenes para ir proponiendo cada vez un mayor porcentaje de texto.	B. Ilustraciones: 24. Son suficientes.							4	
Las ilustraciones no sólo deben reflejar lo que el texto propone, sino incorporar información adicional y complementaria (Véase, por ejemplo, <i>Un culete independiente</i> , de J. L. Cortés y Avi).	25. Están relacionadas con el material de lectura. ¿Aportan contenido al texto?							5	

<p>La fuerza de lo visual es esencial para los menores de 6 años. la ilustración debe intrigar, sorprender, tener vivacidad, sugerir movimiento... Las ilustraciones estáticas se adecuan a textos descriptivos o resoluciones gráficas de adivinanzas.</p>	<p>26. Sugieren acción y movimiento.</p>						3	
<p>El texto y la imagen deben establecer una relación coherente. Los colores desbordantes suelen corresponder a estados coléricos o excitantes. Los tonos sepías incitan al recuerdo, la melancolía. Los colores oscuros son adecuados a historias de misterio o suspense...</p>	<p>27. Tienen colores adecuados.</p>						2	
<p>La coherencia tiene también que ver con el contenido. La ilustración puede adaptar su estilo según las épocas descritas o los personajes propuestos.</p>	<p>28. Dan la sensación de la época o ambiente que describen.</p>						3	
<p>¿Son significativas? ¿sugieren hechos importantes para la comprensión del texto?</p>	<p>29. Requieren imaginación del niño.</p>						5	
<p>El tipo y tamaño de las letras es importante. Éstas deben tener un tamaño adecuado, mayor cuanto menor es la edad. Elijamos tipos adecuados al sistema de lectoescritura que se esté desarrollando en el colegio.</p>	<p>C. Impresión: 30. Tiene tipos apropiados.</p>						3	
<p>Las líneas deben ser cortas, adecuadas a la capacidad visual del niño.</p>	<p>31. Las líneas tienen longitud apropiada.</p>						2	
<p>La coordinación es preferible a la subordinación, sobre todo en edades muy pequeñas.</p>	<p>32. Las oraciones están divididas en frases.</p>						2	
<p>No hay que agotar los márgenes. Dejemos respirar al texto.</p>	<p>33. Tienen márgenes adecuados.</p>						2	
<p>El libro debe estar bien encuadernado. No olvidemos que va a ser manejado en muchas ocasiones, que puede caerse, mancharse, etc.</p>	<p>D. Encuadernación: 34. Es duradero. Está bien cosido.</p>						2	

El papel debe ser de calidad, que no se rompa fácilmente.	E. papel: 35. Es grueso y duradero.					2	
	Valor relativo total: Puntuación global de los items: Puntuación final: La puntuación global dividida entre el valor relativo total ubica el libro en Zona A, Zona B, Zona C o Zona D.					137	

Como se puede observar, cada ítem tiene un valor relativo: se trata de la importancia que tiene como aspecto particular. Es claro que la conexión con los intereses y necesidades vitales del niño ha de ser un aspecto más valioso que el hecho de que el papel sea duradero –sin que dejemos de apreciar este último componente de la obra–. De esta forma, establecido el valor relativo de los ítems (137), ya que cada uno de ellos se multiplicaría por 1. La división 139:139 arroja un resultado de 1: este sería el valor global del libro.

Está claro que sólo el peor libro del mundo obtendría tal puntuación. En la realidad, conforme se evalúa, surgen diferentes puntuaciones, con lo cual el resultado final ofrece puntuaciones con decimales, muy importantes: Eso sí, siempre entre 1 y 4 puntos, de tal manera que podemos concluir:

- 1 – 1.5: Suspenso
- 1.5 – 2.5: Aprobado
- 2.5 – 3.25: Notable
- Más de 3.75: extraordinario libro de Literatura Infantil.

Este procedimiento de evaluación del texto considera múltiples aspectos relacionados con el material de lectura: la coherencia textual, la unidad temática, la estructura del texto, las ilustraciones, el contenido, el estilo. Pero no podemos olvidar que nos encontramos ante textos literarios, por lo cual sería necesario añadir dos premisas a la evaluación:

1. Los textos literarios difiere, por lo general, del lenguaje cotidiano (aunque en este último podemos hallar –incluso con frecuencia– rasgos y recursos literarios). La lectura de estos textos y los objetivos de la aproximación del niño al hecho literario –ya comentados, por los que se pretende desarrollar la competencia literaria– son distintos de los planteados ante textos de otro tipo: expositivos, periodísticos, etc.

La adecuación del lector a las lecturas

En un libro todos los elementos (textuales y paratextuales) se encuentran interrelacionados, lo que le confiere una unidad e indivisibilidad que ha de tenerse en cuenta en su valoración. Esa coherencia afecta tanto al lenguaje que utilice, como a las ilustraciones que lo acompañen, o a la interrelación que mantienen ambos lenguajes. Es por esto que necesitamos evaluar un libro en conjunto.

Así, Gemma Lluch (*apud* Casanueva, 2008: 25-38) insiste en que:

[...] en la actualidad, en el ámbito de la literatura infantil y juvenil, la comunicación entre los productores de libros (autores o narradores) y sus principales destinatarios o narratarios (lectores infantiles y juveniles) aparece mediatizada por diversas instituciones (la escuela y los editores), que son las que declaran las obras aptas para ser leídas [...] asesorados por la condicionante crítica sociológica, anticipada a la creación [...] que –junto con la revalorización del folklore y de lo popular, y la corriente cultural, en boga, del realismo mágico– ha propuesto convertir lo maravilloso del cuento tradicional en un fantástico anclado en la realidad y acorde con los nuevos tiempos; por otro lado, están los padres, bibliotecarios, maestros y educadores, quienes, a su vez, se erigen en primeros receptores, comprando o recomendando los libros a sus hijos y alumnos.

No es extraño, pues, que en esta situación, con doble destinatario, autores –y también editores– utilicen todos los recursos, estéticos y discursivos a su alcance, para facilitar la comunicación entre narrador y narratario principal, con la intención de acercar el libro al niño, al adolescente y al joven, contribuyendo, de este modo, al fomento de la lectura (Destinatario infantil y mediador adulto, al que nos hemos referido, con anterioridad, y que lleva a los autores a introducir una carga cultural, claramente dirigida al lector adulto, con la intención, por una parte, de dignificar el texto literario y de propiciar su aceptación por parte de aquél, y por otra, de mejorar la competencia interpretativa del receptor infantil, aun a riesgo de interceptar la comunicación entre el narrador y este último, el narratario principal).

De otro lado es necesario ahondar en las técnicas que utilizan los autores, editores y casas comerciales para comunicarse con el lector, en cuyo caso la crítica coincide en diferenciar dos tipos de textos (Casanueva, 2008: 31):

[...] por un lado, aquellos a los que Shavit (1986) engloba bajo el término de “narrativa canónica”, refiriéndose al cuento infantil y juvenil actual, cuyos autores, al escribir sus obras, lo hacen pensando en un doble destinatario: el lector infantil (al que tiene que gustar su obra) y el crítico adulto (que debe dar su beneplácito);

y por otro, las obras “**no canónicas**” (probablemente, las de menor calidad), en las que el autor intenta acercarse lo más posible al habla del niño.

Así se atenderá a lo que la crítica ha denominado como el doble destinatario de la literatura infantil (Fernández López, 2002: 18) que en inglés ha dado lugar al término, *double addressee* (Shavit, 1986), de *dual readership* (Alvstad, 2010: 24), de *asymmetry of the communication structure* (O’Sullivan 1992/2006: 153), de *an unequal relationship* (Lathey, 2006: 4-6) o de los adultos como mediadores en el proceso lector (Barcia Mendo y Soto Vázquez, 2010).

De este modo, algunos de los recursos que se incorporan a las narraciones para facilitar la lectura a los primeros lectores, según señala Perera Santana (2007: 77), son:

1. **Enunciación simple:** *tercera persona narrativa. Tiempo pasado. Desarrollo lineal. Espacio concreto, aunque genérico. Evolución de la trama mediante causa-efecto que se resuelve al final.*
2. **Estructura narrativa sencilla:** *secuencias que sean claramente identificables (presentación de personajes, planteamiento del problema y la solución). Alternando descripción y diálogo.*
3. **Coordinación texto e imagen:** *de modo que esta libere al texto de las descripciones. Ambas liberadas entre sí.*
4. **Lenguaje (prosa o verso):** *los versos de rima fácil como los pareados facilitan la lectura y la agilizan, sin que sea reiterativo.*

En el polo opuesto, otros estudios como los de Nikolajeva se muestran contrarios a estas clasificaciones, reivindicando que las estructuras, sintaxis y lenguaje, así como los recursos artísticos están al mismo nivel que cualquier otro modelo literario y que, con la evolución actual del género, los textos son cada vez más literarios y elaborados:

Thus many contemporary children’s books display an increasing artistic sophistication, a conscious striving to exploit the richness of language, a variety of literary devices and expressive means, patterns from different genres. [...] They evolve towards a more complex novel form. This evolution becomes manifest on many different textual levels, in metastructures (the relation of the text to both the writer and the reader), in intertextuality (the relationship between texts), in chronotopes (the sophisticated treatment of space-time relations), and in new experimental forms and narrative techniques (Nikolajeva, 1996: 7-8).

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Estudios y monografías

- Alvstad, C. (2010). "Children's literature and translation", en Yves Gambier, Luc Van Doorslaer (Eds.). *Handbook of Translation Studies. Volume 1*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, págs. 22-27.
- Ballester, J.; Ibarra, N. (2013). "Edad lectora" en E. Martos Núñez y M. Campos Fernández-Figares (Coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana, págs. 194-196.
- Barcia Mendo, E.; Soto Vázquez, J. (2010). *Glosario de literatura infantil y juvenil. Algunas aportaciones desde Extremadura*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Borda Crespo, M. I. (2006). *Como iniciar a la lectura*. Málaga: Arguval.
- Bryant, S. C. (1995). *El arte de contar cuentos*. S. l.: Bibraría.
- (1965). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Nova Terra.
- Caro Valverde, M.^a T. et al. (2015). "Didáctica de la literatura y Educación literaria", *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Vol. 33, 3, págs. 247-253.
- Carr, N. (2011). *Superficiales ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Casanueva Hernández, M. (2008). "El texto literario y el receptor infantil y juvenil", *Tabanque. Revista Pedagógica*, 21, págs. 25-38.
- Cerrillo, P. C.; Larrañaga, E.; Yubero, S. (2005). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Ocatredo.
- Cervera, J. (1988). *La literatura infantil en la Educación Básica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero de la Universidad de Deusto.
- Colomer, T. (1996). "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación", en C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literatura en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori, págs. 123-142.
- (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T.; Duran, T. (2000). "La literatura en la etapa de educación infantil". M. Bigas y M. Correig (Eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis, págs. 213-249.
- Colomer, T. (2005). "El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil", *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, págs. 203-216.
- Consejería de Educación (2014). *Guía de lectura Leer en familia*. Badajoz: Gobierno de Extremadura.
- Fernández López, M. (2000). "Translation Studies in Contemporary Children's Literature: A Comparison of Intercultural Ideological Factors", *Children's literature Association Quarterly*, 25 (1), págs. 29-37.

- (2002). “Canon y periferia en literatura infantil y juvenil: manipulación del medio visual”, en Lourdes Lorenzo, Ana María Pereira, Veljka Ruzicka (Eds.). *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Cie Inversiones Editoriales Dossat 2000, S.L., págs. 13-42.
- Klingberg, G. (1986). *Children's Fiction in the Hands of Translators*. Lund: CWK Gleerup.
- Lathey, Gillian (Ed.) (2006). *The Translation of Children's Literature: A Reader*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, Ltd.
- Lluch, G. (2010). *Como seleccionar libros para niños y jóvenes*. Gijón: Trea.
- Matute, A. M.^a (1997). “La Revista”, *El Mundo*, 113.
- Martens, H.; Soto Vázquez, J. (2012). “La ideología franquista en clase de Lengua y Literatura: el caso de Adolfo Maíllo”, *Ocnos*, 8, págs. 49-56.
- Martos Núñez E.; Campos Fernández-Figares M. (Coords.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana.
- Nikolajeva, M. (1996). *Children's Literature Comes of Age. Toward a New Aesthetic*. New York/London: Garland Publishing, Inc.
- Núñez Ruiz, G. (1998). “Notas sobre las relaciones de la teoría literaria con la Didáctica de la Literatura”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, págs. 91-99.
- O'Sullivan, E. (1992/2006). “Does Pinocchio have an Italian Passport? What is Specifically National and what is International about Classics of Children's Literature”, en Gillian Lathey (Ed.) (2006a). *The Translation of Children's Literature: A Reader*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, Ltd, págs. 146-162.
- Perera Santana, Á. (2007). *Manual de Literatura Infantil*. Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. Athens/London: The University of Georgia Press.
- Uribe, V.; Delon, M. (1983). “La selección de libros para niños: la experiencia del Banco del Libro”, *Revista Parapara*, 8, s. p.

Webgrafía

- Paradigmas del sistema educativo: <https://www.youtube.com/watch?v=59Eqytyp1K4> [09/09/2016].
- Guía de literatura infantil y juvenil en la Biblioteca Nacional: http://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/Literatura_Infantil/ [09/09/2016].
- Plan de Fomento de la lectura del Ministerio de Educación: <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/pfl/portada.html> [09/09/2016].

TEMA 3

LA LECTURA DE TEXTOS MULTIMODALES EN LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Del paratexto al peritexto

- Definición de *paratexto*
- Tipologías de los paratextos
- Definición de *peritexto*
- Trascendencia de *paratextos* y *peritextos* en la LIJ

Ilustraciones

- Importancia de las ilustraciones: su evolución histórica
- Tipología de las ilustraciones en LIJ
- Trascendencia del estudio de las ilustraciones en el ámbito de la LIJ

Pos-textos

- Definición de *pos-texto*
- El cómic
- La figura del superhéroe
- Manga y *anime*
- Las sagas
- Trascendencia de las manifestaciones *pos-textuales* en la LIJ

Intertextualidad e intermedialidad

- Definición de *intertexto*
- La *intermedialidad*
- Trascendencia de la *intermedialidad* aplicada a la Didáctica de la LIJ

Hipertextos

- Definición de *hipertexto*. Sus dos niveles de *multimodalidad*
- El *hipertexto* factual
- El *hipertexto* virtual

Bibliografía básica

El uso de las nuevas tecnologías en la edición y difusión de textos así como la capacidad que aportan tales tecnologías para la interacción entre el autor y los lectores han provocado la aparición de unas formas de lectura que no responden a la tradicional, o, en otras palabras, a la apoyada prioritariamente en el soporte papel.

Estas nuevas formas de lectura tienen repercusiones no solo sobre las competencias lectoras en los distintos grados del aprendizaje lectoescritor, sino también en la capacidad de generar y reforzar temas como los relacionados con lo fantástico, en los que la intervención del lector se hace más “participativa” hasta llegar a adquirir, en ocasiones, el papel de coescritor.

La Literatura Infantil y Juvenil –y, por consiguiente, su Didáctica– se convierten, pues, en uno de los marcos de referencia de las nuevas posibilidades de lectura y coescritura, etiquetadas bajo la expresión de “textos *multimodales*”.

Entre los elementos que deben tenerse en cuenta en relación con los textos *multimodales* se cuentan: el *paratexto* como vehículo del texto, las *ilustraciones* que complementan las palabras, la autonomía de la *imagen* en su relación con el texto (novelas gráficas, cómics, *anime*, etcétera), la *intertextualidad/intermedialidad* y, finalmente, los nuevos soportes de lectura. De alguna manera, en la sucesión de epígrafes dispuestos a continuación se alternan elementos textuales e icónicos, los cuales, en nomenclatura de Gérard Genette, pueden ordenarse del modo siguiente:

- paratextos: elementos de edición en LIJ.
- ilustraciones: las imágenes y el álbum ilustrado.
- pos-textos: cómics, superhéroes, *anime* y sagas.
- intertextos e intermedialidad: cine, televisión y *Youtube*.
- hipertextos: tanto factuales como virtuales.

DEL PARATEXTO AL PERITEXTO

Definición de *paratexto*

La idea de “lectura *multimodal*”, si bien no aplicada específicamente a la LIJ, está implícita en la teoría enunciada por Gérard Genette en 1982 y 1987, años de publicación de *Palimpsestos* y *Umbrales*. La multiplicidad de lecturas se establece –según las reflexiones de Genette sobre la entidad de la narración–, en diferentes ámbitos que provocan su transformación semántica, es decir, el sentido de su lectura.

Así, no existe una exposición neutral de palabras escritas (un texto amorfo), sino que existen elementos externos que influyen sobre el texto y condicionan su interpretación. Entre tales elementos figura su presentación. Se trata de los denominados *paratextos* (etimológicamente, “lo que acompaña al texto”). Existe una disciplina antigua conocida como *ecdótica*, cuyo interés se centra en la producción impresa de textos. El estudio del paratexto, al tener una orientación más amplia, engloba la *ecdótica*, pues su dimensión no solo es formal, sino también de fondo. Por ejemplo, las acotaciones teatrales en las ediciones de obras dramáticas no constituyen solamente una cuestión de imprenta, sino que se ofrecen como avisos sobre la puesta en escena y, por consiguiente, condicionan el sentido del texto.

La prensa, en virtud de las posibilidades didácticas que ofrece su empleo en el aula de Primaria, aparece como un importante filón de paratextos, por ejemplo los titulares, el tamaño de la letra o la posición de la noticia en la página, los cuales permiten mostrar a los alumnos cómo varía la lectura de una noticia.

Tipología de los paratextos

De acuerdo con la perspectiva que se adopte, es posible distinguir varias tipologías.

Una primera tipología permite, en virtud de la **forma**, distinguir entre:

- *Paratextos icónicos*: mapas, planos, símbolos, anagramas, marcas, relieves, ilustraciones y fotografías, entre otros.
- *Paratextos verbales*: propiamente textuales, pero donde pueden influir la elección tipográfica de los caracteres de imprenta, su color, tamaño, disposición, etcétera.

En función del **responsable** del *paratexto*, es posible diferenciar:

- *Paratextos de autor*: título de la obra, índice, dedicatoria, prólogo o prefacio, epílogo, glosarios, apéndices, anexos...
- *Paratextos de editor*: tapas o cubiertas, guardas, información de solapas, fajín, fotografía del autor, colección o serie, catálogo de otras obras, colofón y resumen de contraportada son algunos ejemplos.

Si nos basamos en la **valoración** cabe señalar los siguientes:

- *Paratextos perceptibles*: portada, lomo, encuadernación, papel, entre otros. Un paratexto de estas características puede llegar a definir géneros textuales, caso del *pulp* (historietas para consumo popular, cuyo nombre procede del tipo de papel empleado en su impresión) o de su equivalente italiano, el *giallo*.

- *Paratextos internos*: tipo de edición (académica –con notas y citas–, divulgativa, escolar, infantil); destino de la misma (de lujo, de coleccionista, de bolsillo) o perspectivas de consumo (ediciones institucionales o *best-sellers*).
- *Paratextos externos*: publicidad, menciones honoríficas y premios merecidos, reseñas, críticas periodísticas, foros de lectores, foros profesionales, presencia en *blogs*, alusiones en redes sociales, referencias en *wikis*, etcétera.

Definición de *peritexto*

Pues bien, lo hasta aquí expuesto plasma cuál era el estado de la cuestión hasta que el propio Gérard Genette, en su obra *Umbrales*, establecía una pequeña pero significativa matización en su definición previa de paratexto.

Así, el teórico francés comienza a distinguir a partir de 1987 dos tipos de paratextos:

- El *peritexto*, que alude a todo aquello que se encuentra alrededor del texto dentro del volumen que lo encierra: título, autor, editorial, colección, formato, tamaño, encuadernación, tacto de su portada, guardas (Consejo, 2011), tipografía...
- El *epitexto*, lo que se encuentra también alrededor del texto pero de forma externa al volumen en sí: publicidad, crítica literaria, premios recibidos, entre otros.

En lo que se refiere de forma específica a la LIJ, los peritextos de muchas obras están adoptando otras formas y funciones distintas de las tradicionales, de manera que estos espacios peritextuales están asumiendo estrategias narrativas. La definición de Genette del peritexto como “elementos que rodean el texto” se ha tornado, pues, incompleta y no se ajusta a la realidad de los actuales álbumes y libros ilustrados, que ahora representan una parte importante en la construcción de los sentidos.

Elena Consejo (2014: 12) lo ha explicado con claridad:

Genette afirmaba que el peritexto se halla alrededor del texto, por lo que se infería, si no una gran distancia, sí una frontera que separaba escrupulosamente el uno del otro. Hoy por hoy sostenemos que esa frontera se ha ido desdibujando y, en ocasiones, ha llegado a desaparecer.

Todo esto nos conduce a pensar en un proceso de textualización de los peritextos cuando actúan claramente como una estrategia narratológica más que se incorpora al discurso literario, cuando los espacios peritextuales dejan de ser espacios marginales y pasan a un primer plano mimetizándose con el tradicional espacio interior del volumen. Ya no son solo una aproximación al texto o un espacio liminal (Turner, 1969), sino que pueden llegar a ser elementos necesarios de interpretar para construir y avanzar en nuestro proceso de lectura.

Trascendencia de *paratextos* y *peritextos* en la LIJ

Paratextos y *peritextos* poseen especial trascendencia en la LIJ dado el carácter dinámico de las edades y obras que se engloban en este segmento. En efecto, basta con echar un vistazo a cualquier volumen para hacerse una idea bastante aproximada del grupo de edad al que este se halla destinado: ello se debe a que la primera percepción que se tiene de dicho volumen es *paratextual* o, más concretamente, *peritextual*.

A día de hoy es una realidad que el mercado y el panorama editorial avanzan de la mano de estos peritextos. La tendencia de autores y editores de libros infantiles y juveniles de ilustrar el espacio peritextual de los mismos convierte estas obras en objetos artísticos y de colección.

Entre los peritextos más destacados en textos infantiles pueden citarse el **formato** (cuadrado, curvilíneo, troquelado), la **consistencia de las páginas** (plastificadas, acartonadas, predominantemente gruesas), el **número de páginas** (en torno a veinte), el **color de fondo** de la página (colores planos, que varían a lo largo del volumen), el color y tamaño de la **tipografía** y su predominio o no respecto a las ilustraciones (normalmente colores que contrasten con el tono del fondo de página, con tipografías grandes, las cuales, de acuerdo con la edad del lector, avanzan desde su sometimiento a la ilustración –hasta el punto de que el mismo carácter tipográfico puede ser en sí mismo un dibujo– al predominio del texto sobre la imagen). A este último respecto, cabe destacar que la imagen se ha ido apoderando de los peritextos tradicionales.

En lo relativo a la Literatura Juvenil, conviene conocer los motivos que inducen a grupos de jóvenes a inclinarse por determinados géneros, temas, autores o colecciones, pues la información que reciben al respecto se engloba también en el ámbito de los contenidos peritextuales y condicionan su lectura e interpretación de tales textos. Por ejemplo, el diseño de portadas efectistas, solapas que informen sobre el éxito adolescente de una determinada obra o las posibilidades de acceso mediante préstamo bibliotecario.

En lo que se refiere al estudiante de Formación del Profesorado, el análisis de los elementos peritextuales aporta una información muy rica respecto a metodologías de lectoescritura y ayudan a la selección de manuales en el futuro ejercicio profesional.

ILUSTRACIONES

Importancia de las ilustraciones: su evolución histórica

De acuerdo con el epígrafe precedente, la ilustración puede considerarse como paratexto de una obra escrita. Sin embargo, si se tienen en cuenta tanto la historia de la escritura como la capacidad que poseen las ilustraciones para comunicar un mensaje de forma autónoma, estas merecen un apartado propio, como posibilidad multimodal independiente. Ello resulta más evidente aún cuando las nuevas tecnologías han generado propuestas de interacción con unos medios que son de carácter predominantemente icónico.

En efecto, la historia del alfabeto y de la escritura refleja unos orígenes pictográficos, es decir, donde ilustración y letra constituyen las dos caras de una misma moneda. De igual forma, la tradición pedagógica de la religión cristiana encontró en la conocida como *Biblia Pauperum* una forma de expresión en lo que hoy en día la Teoría Educativa denomina “lectura para los que no saben leer” o “lectura de los que no saben leer”. Por otra parte, las iluminaciones de los manuscritos medievales son, de un lado, elementos decorativos, pero, de otro, cumplen etimológicamente con el mismo requisito que la ilustración: “aclarar el sentido de un texto” cuando este es insuficiente (de ahí que pierdan su condición de peritexto y adquieran sentido autónomo en el momento en que las imágenes devienen *iconografía*). La imprenta, en fin, encuentra en el grabado su particular “iluminación” y traslada a la modernidad sus posibilidades expresivas, según es buena muestra el *Orbis Sensualium Pictus* (1658), del humanista checo Johannes Comenius, que constituye, además, un volumen elaborado específicamente para niños.

El siglo XIX será el siglo de las ilustraciones: el progreso industrial y urbano, la generalización de los viajes, el apogeo del correo postal, la celebración de exposiciones universales, los avances tecnológicos, el invento de la fotografía,



En la *Epopéya eslava*, Alfons Mucha “narra” en imágenes la mitología y la historia de la hoy desaparecida Checoslovaquia. Desempeña, pues, una función similar a la de algunos capiteles románicos del Medievo, que permitían el conocimiento de las Sagradas Escrituras por parte de los iletrados.

etcétera, generan un caldo de cultivo idóneo para la autosuficiencia de la ilustración incluso como obra artística reconocida. No de otra forma puede entenderse la trascendencia de figuras como la del pintor francés Toulouse-Lautrec o la del checo Alfons Mucha, cuyas ilustraciones recrean escenografías teatrales y operísticas, y gozan de un carácter eminentemente publicitario (aunque no siempre, como demuestra la imagen inmediatamente inferior).

Por último, surge con fuerza el coleccionismo en las diferentes clases sociales, toda vez que el producto objeto de colección tiene enorme difusión y es barato económicamente: aparece el “cromo” como motivo comercial y el “álbum” como soporte para su conservación. En la actualidad, plataformas como *Pinterest* (surgida en el año 2009) mantienen la vigencia del coleccionismo de imágenes, ilustraciones y álbumes.

En este contexto, la ilustración como elemento central en la LIJ debe considerarse cronológicamente, salvo excepciones, desde la segunda mitad del siglo XIX. Aunque, en principio, apenas cabe hablar de perspectivas nacionales (dado que el intercambio comercial de las propuestas editoriales y de las influencias estéticas de los artistas implica una vinculación supranacional), también es cierto que como aproximación táctica a un entorno nacional ofrece perspectiva suficiente para entender el fenómeno (García Padrino: 2004).

Tipología de las ilustraciones en LIJ

De acuerdo con el parámetro que se adopte, es posible distinguir los siguientes tipos de ilustraciones:

a. Ilustraciones según las técnicas de dibujo y de impresión empleadas:

- *Técnicas de dibujo*: pluma o tinta, carboncillo o lápiz, rotuladores o lápices de colores, pastel (pintura “seca”, sin disolventes), acuarela (con colores disueltos en agua), *gouache* (acuarela espesa), óleo (con disolución en aceite), acrílico (pintura plastificada), *collage* (mediante composición física) o digital (a través de técnicas infográficas), y un largo etcétera.
- *Técnicas de impresión*: xilografía (madera), serigrafía (seda), aguafuerte (metal), litografía (piedra), impresión en estereotipos (moldes), en *offset* (placas), huecograbado (cilindros), fotocomposición (o impresión química sobre papel fotográfico), o con medios informáticos (mediante inyección, láser...).

b. En función del destino de la ilustración:

- *Ilustraciones autónomas*: ilustraciones publicitarias, editoriales o de diseño gráfico, por ejemplo, el panel, la carátula o el afiche, respectivamente.

- *Ilustraciones complementarias*, que se combinan con texto y pueden ser de tres tipos:
 - *Ilustraciones conceptuales*: motivos inspirados en un texto, pero sin dependencia argumental de este. Su manifestación más elaborada es la del denominado “álbum ilustrado”, en el que las ilustraciones tienen tanto valor como el texto junto al que aparecen.
 - *Ilustraciones narrativas*: desglosan elementos (acciones, personajes, paisajes) presentes en el relato.
 - *Ilustraciones decorativas*: ofrecen imágenes con motivos secundarios del texto con el fin de facilitar transiciones entre las distintas partes del relato, llenar lagunas narrativas o evitar vacíos de maquetación.
- c. De acuerdo con el destinatario (con especial atención al receptor infantil y juvenil en el caso que nos ocupa):
 - *Ilustraciones de reconocimiento*: de apariencia predominantemente bidimensional, permiten al niño pequeño nombrar objetos.
 - *Ilustraciones de identificación*: permiten al niño adentrarse en el relato e incluyen escenas y fondos paisajísticos de cierta complejidad.
 - *Ilustraciones de imaginación*: invitan al lector a recrear personajes, lugares y acciones ficticios, con fondos escenográficos y reproducción de movimientos muy elaborados.
 - *Ilustraciones académicas*: reciben influencias de la Historia del Arte, mediante la reproducción de arquitecturas o la reelaboración de cualquier tópico o motivo cultural o literario.

Trascendencia del estudio de las ilustraciones en el ámbito de la LIJ

Las distintas tipologías descritas en líneas anteriores constituyen una muestra certera de la trascendencia de las ilustraciones como “lectura *multimodal*” en sus distintos márgenes: en un extremo, la imagen autónoma, de carácter conceptual e imaginativo; en el otro, la imagen que complementa o depende de un texto hasta el punto de servir para describir un objeto, acción o personaje. Los estados de transición resultan de gran interés a la hora de plantear líneas de análisis y su relación con las técnicas de lectoescritura y con las capacidades de comprensión de un texto: por ejemplo, en las edades más tempranas la integración de fondos paisajísticos tras imágenes bidimensionales permiten la comprensión de figuras poligonales que

recrean casas, copas de árboles o cordilleras. De igual forma, en receptores pre-adolescentes las ilustraciones fantásticas constituyen el reflejo del desarrollo de su capacidad de abstracción y de relación con un entorno que comienzan a percibir como variable.

El estudiante de Formación del Profesorado puede encontrar en la ilustración un ámbito que, de un lado, tiene la posibilidad de desarrollar en su plan de estudios y, de otro, un campo de trabajo muy amplio y fructífero.

POS-TEXTOS

Definición de *pos-texto*

Un *pos-texto* se puede comprender, a partir de la terminología puesta en boga por Gérard Genette, como una “escritura emancipada”, es decir, como un texto que pospone su condición escrita y es capaz de generar nuevos modos de expresión y, por consiguiente, su traducción a una “lectura *multimodal*”. Por ejemplo, el personaje de un relato de éxito como es Superman, publicado originariamente como cuento de ciencia ficción en 1933, pasa a ser objeto de tratamiento en cómic y en cine; las tiras dibujadas y los fotogramas se convierten, sucesivamente, en pos-textos del cuento Superman y ocupan su lugar, incluso desplazándolo.



Fragmento del relato original de Superman, *El reinado del superhombre*, creado por el escritor estadounidense Jerry Siegel y el artista canadiense Joe Shuster.

De igual manera, cuando los niños desarrollan juegos inspirados en relatos –sea o no con juguetes– efectúan lecturas singulares de los mismos, lecturas que poseen la entidad de pos-texto.

Entre los pos-textos que guardan mayor relación con la LIJ se cuentan el *cómic* y, derivado de este, el *manga* y el *anime*, así como las figuras de los *superhéroes* y su organización en *sagas*. A la descripción de los citados *pos-textos* (diferentes entre sí, aunque íntimamente relacionados) se dedican los cuatro epígrafes siguientes.

El cómic

Una de las primeras manifestaciones pos-textuales características de la contemporaneidad aparece representada por el cómic, el cual posee unas evidentes implicaciones didácticas. En verdad, el cómic es la fuente de la denominada “novela gráfica” contemporánea. Sin embargo, el cómic nace del grabado, como ilustración en la prensa escrita, cuya función es aportar una imagen dibujada de la noticia a la que acompaña (rostros, objetos, lugares), cual boceto que parafrasea el texto.

Pronto –en la primera mitad del siglo XIX– se convierte en paratexto, cuando la ilustración complementa la información ofrecida con comentarios autónomos, y, sobre todo, cuando ironiza sobre la noticia y se presenta como caricatura. El siguiente paso consiste en independizarse de la noticia. Entonces el grabado se transforma en tiras de viñetas como sección singular del periódico: ha surgido el pos-texto del cómic, que termina desgajándose editorialmente del propio periódico, como historietas publicadas a toda página en ediciones que se denominan “revistas gráficas”. Estas surgen con fuerza a principios del siglo XX en los Estados Unidos y popularizan el recurso de los “bocadillos” para insertar las palabras de los personajes, sus diálogos, con matices diferentes en función de cómo se diseña el globo. Inicialmente priman los contenidos humorísticos y de fábula, para, a partir de la Depresión del período de entreguerras, abrirse a relatos de aventuras y figuras de “superhéroes”, relatos y figuras que poseen un particular interés en lectores de edades infantiles y juveniles.

La figura del superhéroe

Ciertamente, la figura del *superhéroe* nace de la confluencia de tres motivos de carácter y origen dispares: los héroes de las mitologías grecolatina y nórdica, los santos cristianos y los avances tecnológicos, aunque poseen también algunas raíces en la filosofía de Friedrich Nietzsche. Es decir, figuras con capacidad física, con ética filantrópica y con recursos de refuerzo o *gadgets*. Se trata de personajes que, por dife-

rentes circunstancias, se convierten en benefactores de un grupo social que puede ser tan amplio como el planeta en su conjunto en tiempos de la Guerra Fría posterior a la II Guerra Mundial (según se ha apuntado ya, los superhéroes emergen en la Gran Depresión como uno de los arquetipos característicos del siglo XX); de hecho, *superhéroes* existirán en los dos polos enfrentados, en el capitaneado por los Estados Unidos y en el comandado por la Unión Soviética.

Es importante la clave que aporta la II Guerra Mundial en el *pos-texto* que representan los superhéroes en función del papel central que pasará a tener Japón tras padecer en su territorio la explosión de dos bombas atómicas. Y es que tras la contienda, los nipones harán una síntesis llamativa entre su propia tradición y la tradición occidental, y de ella surgirá un modo de representación cuya vigencia se mantiene en la actualidad: se trata del *anime*. El *anime* de superhéroes refuerza dos tendencias temáticas de la figura: su capacidad de transformación y la existencia de una amenaza que, precisamente, provoca mutaciones entre formas humanas y otras formas, sean estas monstruosas, fantásticas o mecánicas. Metamorfosis y mutaciones ocupan buena parte de los relatos *multimodales pos-textuales* que han atraído a generaciones de jóvenes en las últimas décadas del siglo XX.

Manga y anime

Aunque integrado en el idioma japonés, el término *anime* refleja etimológicamente con nitidez unos orígenes occidentales: se trata de la adaptación de la palabra inglesa *animation*, con el sentido de “dibujos *animados*”, procedente a su vez de un derivado de la palabra latina *anima*, sinónimo de “vida”, y, por consiguiente, de “movimiento”.

El *anime*, por lo tanto, no es un *cómic*, sino “imagen en movimiento” (o sea, una película). El equivalente al *cómic* en Japón se conoce como *manga*. La interacción entre *manga* y *anime* es total, razón por la que en numerosas ocasiones se confunden; desde luego, es superior a la que se da en Occidente entre historietas gráficas y dibujos animados. De ahí que compartan sus características estéticas y que se planteen editorialmente de forma simultánea, con denominaciones semejantes entre las que interesa destacar por sus repercusiones fuera del entorno japonés y su carácter de “lectura *multimodal*” en la LIJ las siguientes:

- *Nekketsu*: relatos de superación personal, con fuertes dosis de acción y violencia.
- *Sentai*: tramas de superhéroes, aunque íntimamente ligados a la idea de superación del mencionado *Nekketsu*.
- *Mecha*: historias de robots y armas biomecánicas.

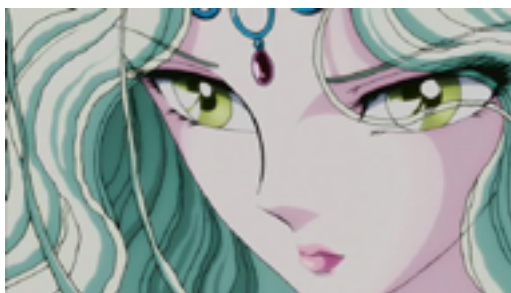
Las tres categorías tienen también derivaciones en forma de videojuegos.

El éxito de determinados relatos provoca su ramificación en forma de linajes, continuaciones y variantes (también de *sagas*), se convierten en objeto de coleccionismo y, en muchas ocasiones, de culto grupal, tratándose, al fin y al cabo, de manifestaciones nítidamente *pos-textuales*.

Las sagas

La noción de *saga* procede de la mitología nórdica y designa los textos procedentes de un género medieval dedicado al recitado de gestas en diferentes dinastías de dioses y héroes (García-Manso, 2016). Trasladado el concepto al *manga/anime*, implica la expansión en ciclos de un relato, que, organizado en series y temporadas, mantiene su pervivencia editorial durante períodos de tiempo amplios y, por consiguiente, su vigencia *pos-textual*.

Una de las sagas de *manga/anime* con mayor proyección cronológica e internacional es *Saint-Seiya* (*Los caballeros del Zodíaco*), cuya vigencia se extiende desde 1986 hasta la actualidad, aunque con intervalos), con ciclos de distintos relatos inspirados en la mitología grecolatina, además de evocaciones a la historia del Japón de posguerra y reminiscencias teológico-filosóficas tanto occidentales como orientales. Posee un tratamiento muy sugerente no



La diosa “Artemisa” en el *anime Los caballeros del Zodíaco* es un botón de muestra del sincretismo mitológico que se produce en esta saga, donde la mayoría de los personajes portan nombres procedentes del Panteón grecolatino



Fotograma del *anime El lienzo perdido* (*The Lost Canvas*, 2009), de Osamu Nabeshima, inspirado en un *manga spin-off* de *Saint Seiya*. El término *spin-off* (etimológicamente, “derivado” e, incluso, “salpicadura”) está directamente relacionado con el concepto de saga, pues consiste en una historieta o audiovisual cuyo protagonista procede de una serie de ficción previa o cuyos personajes y acontecimientos se desarrollan en el mismo universo. En el caso de *El lienzo perdido* se trata de una derivación de *Los Caballeros del Zodíaco*

solamente para el público juvenil al que está dirigida, sino como síntoma de la hibridación cultural que se da en la contemporaneidad globalizada.

Trascendencia de las manifestaciones *pos-textuales* en la LIJ

El análisis de la *pos-textualidad* representada por cómics, *animés*, superhéroes y sagas resulta primordial porque atañe a un amplio abanico de manifestaciones (que van, por ejemplo, desde objetos como juguetes, abalorios, material de papelería, indumentaria, etcétera, hasta iconos publicitarios, fondos de escritorio en pantallas, foros de seguidores, agrupación en “tribus” urbanas, afición a videojuegos, etcétera). Dichas manifestaciones deben ser legibles desde la perspectiva del docente para comprender de primera mano las lecturas *multimodales* que manejen los alumnos en edad adolescente (aunque existen también *mangas/animés* dirigidos a niños, conocidos como *Kodomo*).

INTERTEXTUALIDAD E INTERMEDIALIDAD

Definición de *intertexto*

En su acepción más básica, se entiende por *intertexto* la intercalación de un texto en otro, como teselas en un mosaico, según la imagen empleada por Julia Kristeva en 1968. Dicha presencia abarca desde la concomitancia, pasando por la reminiscencia, la adaptación y la traducción hasta llegar a la cita, según postulará Genette a partir de la noción planteada por Kristeva. El ámbito de la Didáctica de la LIJ trasladará, con los estudios de Antonio Mendoza Fillola, el concepto de *intertexto* a la noción de *competencia lectora*, es decir, a la capacidad que tiene el lector de establecer



Campaña publicitaria diseñada para el modelo Audi A4

asociaciones de ideas. Dicha asociación de ideas se convierte en una forma de lectura *multimodal*.

El ejemplo que ofrece Mendoza Fillola (1999) resulta muy elocuente sobre el concepto de *intertexto*. Se trata de un anuncio de la marca automovilística Audi publicado en la prensa española en los primeros meses del año 1998.

La pregunta que ocupa el centro de la imagen es un *intertexto* del cuento de *Cenicienta*. La propuesta se organiza como una reminiscencia que, gracias a la imagen de la calabaza, permite al lector competente (es decir, el conocedor de la Literatura Infantil) desentrañar la ironía expresiva sobre la que se construye la publicidad. Además, se trata de una “adivinanza”, que interpela a ese lector en forma de interrogación directa, casi midiéndolo su competencia al respecto y haciéndole partícipe de la respuesta. La misma calabaza forma parte del *intertexto*. Pero la calabaza no es un texto dentro del texto: de ahí la insuficiencia del concepto de *intertextualidad* y la necesidad de formular la asociación de ideas en el marco de la *intermedialidad* o *transtextualidad* (es decir, donde la inserción se hace entre formatos o artes diferentes).



Fotograma de la serie *Los Simpsons* que constituye un intertexto del filme *Rain Man* (1988), de Barry Levinson

La *intermedialidad*

Al igual que no se nace sabiendo leer textos, tampoco se nace sabiendo leer imágenes; incluso a ver cine –a leer cine– también se aprende. De hecho, hay pensadores que asocian “la lectura del cine” con la experiencia de los desplazamientos en tren,

dado que la apariencia de movimiento del paisaje a través de la ventanilla rectangular a lo largo del trayecto anticipa la experiencia cinematográfica, como trasvase a su vez de carácter *intermedial*.

De forma llamativa, los avances técnicos del siglo XIX impulsan la *intermedialidad* como motivo temático en la literatura. Así, Julio Verne los hace objeto de sus novelas de aventuras a la vez que el emergente Séptimo Arte traslada los textos del mismo Verne a algunos de sus fotogramas más arcaicos. *De la Tierra a la Luna* (publicado en 1865) y *El viaje a la luna* (1902), del cineasta Georges Méliès, comparten la imagen de la cápsula espacial, que se convierte así en objeto *intermedial* (García-Manso, 2007).



Ilustración de la primera edición original de la novela de Verne y fotograma del filme de Méliès

Trascendencia de la *intermedialidad* aplicada a la Didáctica de la LIJ

Las adaptaciones de Julio Verne al cine y la televisión constituyen uno de los campos de *intermedialidad* más fructíferos por su carácter *multimodal*, su capacidad de creación de iconos e imaginarios reconocibles y, sobre todo, por su gran amplitud temporal, pues arranca de la primigenia versión de Méliès y abarca todo el siglo XX hasta la actualidad, rasgo que comparte con otras novelas clásicas juveniles, de aventuras, fantásticas y de ciencia ficción.

Dentro del ámbito televisivo destacan hitos como *Pippi Calzaslargas* (serie de televisión de 1969, pero emitida en España a lo largo de la década de los años setenta),

que adapta los textos que la escritora sueca Astrid Lindgren publicó desde 1945 hasta 2000, con un total de diez volúmenes. En este sentido, cabe señalar que la tradición de escritoras suecas de libros infantiles cuyas obras han sido adaptadas al cine comienza ya con la Premio Nobel Selma Lagerlöf con películas de la época del cine mudo. Entre las series españolas merece la pena señalar *Celia* (producción de TVE del año 1993), a partir de los textos de la escritora Elena Fortún publicados entre 1929 y 1932.

De enorme interés resulta también considerar la multiplicidad de competencias lectoras que se descubre en la película española de dibujos animados como *Garbancito de la Mancha* (1945), dirigida por Arturo Moreno y con un carácter nítidamente infantil. Se trata del primer largometraje de animación realizado en España y el primero en color en el conjunto de Europa. En *Garbancito* confluyen el *Pulgarcito* de los Hermanos Grimm, el *Patufet* de la tradición popular catalana y, finalmente, *Don Quijote*, sin olvidar la influencia de la productora Disney.

Finalmente, un campo de notable actualidad lo constituyen las adaptaciones *intermediales*, de cualquier tipo de cuentos y relatos infantiles o juveniles y en múltiples formatos (animaciones en “*stop-motion*”, grabaciones teatrales, parodias de todo tipo, etcétera), volcados en la plataforma *Youtube*. Existen en estos momentos llamativas propuestas *intermediales*, como la promoción de una novela mediante un “*booktrailer*” (sobre todo de novelas juveniles) o foros de lectura como canales de *Youtube* denominados “*booktubes*”. Los alumnos, tanto universitarios de los distintos Grados de Formación del Profesorado como los de cursos superiores de Secundaria y de Bachillerato, pueden realizar creativas adaptaciones de textos con el simple apoyo de un *smartphone* y el empleo de las aplicaciones instaladas en este.

HIPERTEXTOS

Definición de *hipertexto*. Sus dos niveles de *multimodalidad*

El *intertexto*, tanto el propiamente textual como el *intermedial*, posee un carácter lineal y fijo, de forma que, una vez establecido, no se puede intervenir sobre él: en el caso de un libro, se pueden volver a releer las páginas que se deseen (por párrafos, capítulos, secciones, o como se prefiera), pero con una dirección de lectura unívoca y sin cambios en el escrito; en el caso de un filme, se puede “rebobinar” y revisar una escena o fragmento, pero su secuencia cronológica será idéntica a la ya contemplada y sus contenidos tampoco habrán variado. La posibilidad de intervención y cambio

en cada lectura implica la no linealidad de un texto, es decir, la posibilidad de acceder de forma “tridimensional” al escrito o imagen, más allá del alto por ancho de la caja de imprenta o del formato de imagen de una película. La construcción multidimensional de un texto constituye un *hipertexto*.

El *hipertexto* posee un carácter metaficcional –es decir, es autoconsciente sobre su carácter imaginario o irreal– y responde a dos niveles de *multimodalidad*: un nivel factual y, una vez que se han generalizado las herramientas informáticas, un nivel virtual.

El *hipertexto* factual

Un *hipertexto* factual consiste en una intervención textual mediante, al menos, uno de los siguientes procesos, que ejemplificaremos a través del *Quijote*:

- *Opcionalidad*: cuando se publica la primera parte de *El Ingenioso Hidalgo*, su autor se plantea una nueva salida de los protagonistas. Durante su proceso de escritura aparece una publicación espuria, el *Quijote* de Avellaneda. Una vez que vea la luz la segunda parte, el lector tendrá dos opciones de continuación entre las que elegir: las aventuras contadas en Avellaneda o las propiamente cervantinas. La obra de Avellaneda es un *hipertexto* del *Quijote*, hasta el punto de que, en terminología contemporánea, se podría decir irónicamente que su autor plantea una “escritura colaborativa”. Es más, Cervantes también convierte su segunda parte en un *hipertexto* del de Avellaneda, pues, entre ignorar dicho texto o hacerse eco de él, escoge la segunda opción.
- *Agregabilidad*: el *Quijote*, en sus dos partes, aparece poblado de relatos insertos, de historias paralelas y de novelas cortas, hasta el punto de que una edición abreviada del *Quijote* mantiene una legibilidad y coherencia casi completas aunque falten tales textos. Y es que estos funcionan ciertamente como *hipertextos* agregados al relato matriz.
- *Atribución*: el protagonista del *Quijote* constituye uno de los casos más elocuentes de atribución, dado que Don Quijote se presenta como un *hipertexto* de las novelas de caballerías cuyos héroes y tramas pretende revivir el personaje.

Trasladados estos procesos a la LIJ, los *hipertextos factuales* se pueden desarrollar de varias maneras:

- a. Empleo de libros “*pop-up*”: en particular los libros-ruleta, libros de imágenes combinadas y libros-escenario, que son los que ofrecen mayores posibilidades de combinación, opcionalidad y libertad a los lectores.

- b. Variaciones de los cuentos populares, como es el caso de *Caperucita Roja*, que finaliza con la muerte de la niña en la versión de Perrault, con la del lobo a manos de un cazador en el texto de los Grimm y que, como ejemplo *intermedial*, en la versión Disney del año 1934 culmina con los Tres Cerditos ahuyentando al feroz lobo.
- c. “Cuentotecas”, que añaden la opcionalidad a la hora de continuar relatos a partir de un *corpus* todo lo funcionalmente amplio que se desee.
- d. Derivado del anterior, otro proceso factual lo constituye el “*fictional crossover*”, es decir, el “cruce ficcional”. Se da, sobre todo, en el ámbito juvenil y consiste en la presencia de figuras de un relato en otro. Por ejemplo, en *hipertextos pos-textuales* del cómic o del cine aparecen superhéroes individuales y con orígenes diferentes que comparten un mismo relato, una misma aventura, en la que cada uno hace uso de sus particulares poderes.
- e. Mediante el “*storytelling*”, o la capacidad de crear relatos nuevos a partir de ingredientes dados de antemano y donde se pone en juego la atribución del relator como testigo o protagonista.

En lo que se refiere específicamente al espectador juvenil, también es posible descubrir *hipertextos* factuales en el recurso a las “sagas”, entendidas estas no como *pos-textos* emancipados del texto –según se ha analizado en un epígrafe anterior–, sino como derivaciones opcionales de un relato fantástico: personajes desgajados, viajes en el tiempo por épocas diferentes, tramas suplementarias, etcétera, como, entre muchos otros autores, refleja la ingente obra del escritor británico Terry Pratchett. También se descubren tales *hipertextos* en los llamados “juegos de rol”, basados en unas lecturas que, como su propio nombre indica, se caracterizan por su capacidad de atribución.

El *hipertexto* virtual

Un *hipertexto* virtual ofrece, al menos, una de las siguientes posibilidades de realización:

- *Construcción wiki e hipermedial*: el *hipertexto* virtual se organiza mediante la idea de enlace, de tal forma que se supera el espacio tradicional de lectura. Así, unos conceptos se pueden conectar con otros por opción del “lector” que, de acuerdo con la metáfora más extendida, “navega” por la información. Toda la red *www* (*World Wide Web*) se convierte en un mar abierto, aunque se ofrecen

modelos de navegación, como el tradicional de la “enciclopedia”, la cual, en composición con la palabra hawaiana “*wiki*” (que significa “rápido”), se transforma en “*wikipedia*”.

El modelo *wiki* constituye un sistema de enlace de información, con continuas correcciones, actualizaciones y ampliaciones sobre la información ofrecida y con la participación del propio lector en el proceso (si bien, en ocasiones, surgen problemas de “*copyright*”). La fórmula se traslada a la creación literaria cuando los textos pueden ser enlazados sea por personajes, léxicos, sucesos históricos o cualquier otro elemento de forma o de fondo. Entre dichos elementos se cuentan otros medios, auditivos o visuales, que complementan el texto, de tal forma que surge un *hipertexto hipermedial* (la propia *wikipedia* es *hipermedial* al ofrecer enlaces, imágenes, sonidos, etcétera). Específicamente, surgen herramientas de lectura *hipermediales* en los “libros electrónicos” (o *e-books*), y, sobre todo, mediante “*apps*” concretas para “*tablets*” y “*smartphones*” con pantallas de más de cinco pulgadas.

- *Ficción explorativa*. Aunque diseñado como juego “*point-and-click*” – es decir, con un formato de interfaz entre usuario y máquina bastante tradicional y sencillo–, *Myst* (de Robyn y Ran Miller, para Cyan Inc. y Bröderbund, 1991) se convirtió en el año de su lanzamiento en referente de *hipertextualidad* por su elaborada estructura de “ficción explorativa”. En esta, el “autor” ciertamente posee todas las claves del relato, pero deja su resolución en manos del “lector”, que penetra en el espacio del juego desde su experiencia y sus vivencias, es decir, tal y como, en momentos más rudimentarios de la estética infográfica había propuesto el Séptimo Arte con el protagonista del filme *Tron* (1982, de Steven Lisberger), algo que está a fecha de hoy perfectamente integrado en la cultura contemporánea y en los videojuegos.

El carácter *hipertextual* de *Myst* se percibe de forma evidente en el hecho de que el juego responde a la idea de libro (de libros, en plural: del libro cuyo relato da sentido a *Myst* y de los libros que hay que ir escribiendo en cada uno de los mundos de *Myst* hasta resolver el enigma del libro ya escrito). La participación comprometida del “lector” es condición indispensable, pues sin ella no habría relato; y es que, de no existir tal relato, la propuesta quedaría agotada como si se tratase de la sección de pasatiempos de un

periódico. Entre las fuentes *intertextuales* de *Myst* se encuentra, como era de esperar, Julio Verne. El modelo tuvo secuelas interesantes, caso de *Riven*, pero, sobre todo, la “ficción explorativa” se integró en todo tipo de productos, desde guías turísticas al cine, caso de filmes de Christopher Nolan como *Memento* (2000), *Origen* (*Inception*, 2010) o *Interstellar* (2014), por citar tres títulos.

- *Escritura colaborativa*: se trata de una posibilidad de elaboración *hipertextual* en red marcada por cierta coyuntura, pues depende en buena medida de la pertenencia a determinados foros (con intervención en ocasiones del autor de un texto, que asume las peticiones y comentarios de sus lectores).

El resultado responde, como su propio nombre indica, a una obra sin autoría, destinada en numerosas ocasiones –algo que afecta particularmente a la Literatura Infantil– a desarrollar experimentos sobre competencia comunicativa, en los que los alumnos van completando con sus textos descripciones y narraciones hasta lograr un todo *hipertextual*. A este último respecto, la herramienta informática más habitual es *Moodle*, aunque su destino no es prioritaria ni específicamente la generación de *hipertextos* colaborativos.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Consejo Pano, E. (2011). “Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil”, *Ocnos*, 7, págs. 111-122.
- Consejo Pano, E. (2014). “El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil”, *Álabe*, 10, págs. 1-17.
- García-Manso, A. (2007). “Orígenes del Cine Fantástico: Cortos de Georges Méliès inspirados en la literatura de Julio Verne”. E. Martos Núñez, Á. Suárez Muñoz y A. Vivas Moreno (Coords.), *Lectura y Universidad: Seminario Interfacultativo de Lectura*. Badajoz: Universidad de Extremadura, págs. 49-61.
- (2016). “*Los Nibelungos* (*Die Nibelungen*, 1924), de Fritz Lang. Un imaginario mitológico de raíces pictóricas”. S. Bouso González, P. Couto Cantero, R. Núñez Ramos y J. M. Paz Gago (Eds.), *La pantalla ficcional. Literatura y tecnologías de la comunicación*. Madrid: Sial-Pigmalión [en prensa].
- García Padrino, J. (2004). *Formas y colores: La ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- (2001). *Umbrales*. México: Siglo XXI Editores.

- Mendoza Fillola, A. (1999). "Función de la LIJ en la formación de la competencia lingüística". P. Cerrillo y J. García Padrino (Eds.), *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 11-53.
- Mendoza Fillola, A.; Romea Castro, C. (Eds.) (2010). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori.
- Ruiz Barquilla, L. (2011). "El cómic en Primaria", *Revista Digital: Reflexiones y Experiencias Innovadoras en el Aula*, 29. Recuperado de: <https://www.yumpu.com/es/document/view/14538342/el-comics-en-primaria-didacta21> [19/09/16].
- Santiago, J. A. (2010). *Manga. Del cuadro flotante a la viñeta japonesa*. Santiago de Compostela: DX5 Digital & Graphic.
- Taberero Salas, R. (2013). "Libros que llevan a otros libros: la literatura iluminada en las Bibliotecas Escolares", *Ensinó Em Re-Vista*, 20, 2, págs. 315-340.

TEMA 4
**EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA LITERATURA
INFANTIL Y JUVENIL UNIVERSAL**

La imprenta como eje: la producción anterior a Gutenberg

El mundo griego
El mundo latino
La cultura cristiana
Raimon Llul y el Infante Don Juan Manuel

La producción impresa hasta el movimiento ilustrado

Esopete Ystoriado
El Libro de las Maravillas o *Los viajes de Marco Polo*
El *Fabulario* de Sebastián Mey
El *Pentamerone* de Basile
El *Orbis Sensualium Pictus* de Comenio
Lazarillo de Tormes

La Ilustración: la infancia reivindicada

Las fábulas como referente de LIJ
Nuevas teorías pedagógicas
La narrativa de LIJ en la Ilustración
La fábula versificada

El siglo XIX: la autonomía de la Literatura Infantil y Juvenil

La aventura como finalidad de la LIJ
El triunfo de la fantasía en la LIJ
Hacia una LIJ en contacto con la realidad
Julio Verne
Civilización y colonización
LIJ de aventuras históricas en España

El siglo XX: la renovación de los temas

Barrie y la LIJ británica del “personaje o paisaje únicos”
Selma Lagerlöf y la LIJ nórdica escrita por mujeres

La LIJ poética modernista en Latinoamérica y España
Guerras, fascismos y sus consecuencias en la LIJ
Antoine de Saint-Exupéry
Antítesis españolas
Relatos detectivescos
Fantasías mitológicas
La LIJ portuguesa
La LIJ en la España de posguerra
Gloria Fuertes

La contemporaneidad: nuevos ámbitos para una LIJ plural

Mundos singulares
LIJ y mundo real
Mundos paralelos en la LIJ
Filosofía y LIJ
La LIJ sobre robots y muertos vivientes
LIJ española contemporánea
Cuatro perspectivas latinoamericanas en la LIJ actual
Literatura tradicional, poesía, teatro y narrativa LIJ en Extremadura

Bibliografía básica y lecturas

*Yo no sé muchas cosas, es verdad.
Digo tan solo lo que he visto
y he visto
que la cuna del hombre la mecen con cuentos,
que los gritos de angustia del hombre los ahogan con cuentos
que el llanto del hombre lo taponan con cuentos
que los huesos del hombre los entierran con cuentos
y que el miedo del hombre...
ha inventado todos los cuentos.
Yo no sé muchas cosas, es verdad.
Pero me han dormido con todos los cuentos
y sé todos los cuentos.*

León Felipe, *Nueva antología rota*, Ediciones Akal, Barcelona, 2008, pág. 167.

Cualquier aproximación que se haga al canon de la Literatura Infantil y Juvenil exige que esta sea reconocida como tal en el momento en que se produce. En otras palabras, cabe hablar de LIJ toda vez que un autor tiene voluntad de escribir obras bajo esta denominación y siempre que la LIJ sea reconocida científica y académicamente. Se trata de una premisa bastante reciente en el tiempo, de forma que, en el cómputo de la Historia de la Literatura, el epígrafe dedicado a esta tipología de creación literaria apenas cuenta con tres siglos, desde el movimiento cultural generado por la Ilustración. Ello no impide que se perciba la existencia de obras adscribibles a la LIJ en momentos precedentes, aunque la voluntad y el contexto creativo fueran distintos a los que permiten singularizar la LIJ desde perspectivas contemporáneas. Y es que la Literatura Infantil es aquella que sitúa al niño como referente del fenómeno literario. De ahí que se pueda plantear, como hipótesis, desde un canon de autores específicos para niños y jóvenes, pasando por un canon de textos protagonizados por niños y jóvenes, hasta un canon de obras destinadas comercialmente a niños y jóvenes dentro o fuera del ámbito escolar. E incluso un canon histórico de obras que podrían concebirse como LIJ, tal y como se efectuará en los epígrafes que siguen a continuación.

Ahora bien, ¿quién elabora el canon de LIJ? El carácter comercial de buena parte de la LIJ actual, inclusive la que está destinada únicamente al uso escolar, hace que sean algunas empresas y fundaciones las responsables de los repertorios que reúnen los textos. De otro lado, la responsabilidad institucional hace que surjan proyectos de catálogos financiados desde instancias públicas. En ocasiones, se establece un ámbito más reducido, de índole lingüística o regional, como marco del canon. Finalmente, en la actualidad de nuestro país, es el ámbito académico (con focos importantes en las universidades de Castilla-La Mancha, Santiago de Compostela y Barcelona, entre otras) el que con sus estudios está estableciendo el panorama referido a España y, de forma más puntual, a Latinoamérica, donde también hay importantes proyectos al respecto.

Una forma tradicional de abarcar el canon de la LIJ es la diacrónica, con los siguientes parámetros: la imprenta como gozne entre dos etapas (antes y después de los libros impresos), el movimiento ilustrado, el siglo XIX, el siglo XX y la contemporaneidad. Tan importante como el examen de los autores resulta la caracterización que cada época imprime a sus textos.

En efecto, el invento de Gutenberg constituye un antes y un después de la cultura humana, también en lo que concierne a la documentación de obras que se pueden

adscribir a la LIJ. Pero el momento cultural en el que la LIJ adquiere conciencia de su entidad se produce, según hemos indicado, durante la Ilustración, es decir, a partir del siglo XVIII. Por último, la contemporaneidad ha impulsado hasta tal punto la LIJ que esta exige ya un examen singular, aunque inevitablemente limitado, ante la ingente producción actual.

En un orden de cosas diferente, las distintas definiciones que se hacen de LIJ yerran al buscar parámetros universales para un modo literario que muta continuamente en el tiempo, es decir, que ha de percibirse diacrónicamente. No resultan válidas, por consiguiente, definiciones en las que primen argumentos de tipo sincrónico, aplicables coyunturalmente.

Y es que la LIJ posee un carácter eminentemente dinámico: las aportaciones de cada momento histórico y de cada corriente perviven en momentos posteriores, alimentando un catálogo de obras en las que prevalece la lectura escolar, al margen de la lengua original y de las adaptaciones textuales que, en función de la edad de los destinatarios, se llevan a cabo. Por lo demás, aunque es conveniente una especialización de la LIJ por segmentos de edades, los límites de la disciplina en el ámbito universitario permiten un recorrido de la LIJ de forma compacta, sin distinguir las edades de los lectores. Asimismo, la LIJ normalmente se presenta como una recapitulación de la Literatura Occidental y no de la Literatura Universal (no suele contemplar la producción precolombina, oriental, hindú, africana, etcétera), y este criterio occidentalista es el que guía también las siguientes páginas.

LA IMPRENTA COMO EJE: LA PRODUCCIÓN ANTERIOR A GUTENBERG

Nombres como los de los fabulistas Esopo –dentro del ámbito griego– o Fedro –en el mundo romano– constituyen tanto en sus respectivas culturas como en la evolución histórica de la LIJ referencias ineludibles de la misma. Pero habría que añadir otros nombres como Homero, además de mencionar a escritores que, preocupados de forma subsidiaria por las formas pedagógicas de sus diferentes épocas, ofrecen de manera indirecta relatos que permiten descubrir una LIJ clásica, caso del griego Plutarco de Queronea (que vivió en el siglo I d.C., en plena época imperial romana), el latino Apuleyo de Madaura (del siglo II d.C.), o Marciano Capela (siglo V) con *Las nupcias de Mercurio y Filología*, por citar tan solo tres.

En un orden de cosas diferente, el mundo cristiano es de base grecolatina, aunque singularizará unas propuestas pedagógicas propias y dará pie a nuevos géneros

literarios entre los que hay manifestaciones que parecen configurar una sui generis LIJ de carácter eminentemente religioso y con una fuerte impronta moralizante a lo largo de la Edad Media.

El mundo griego

En efecto, incluir los grandes poemas homéricos, La *Ilíada* y La *Odisea*, en una síntesis expositiva acerca de la LIJ no resulta desproporcionado. Y ello no solo por constituir estos el germen de la literatura occidental (y, por consiguiente, de la misma LIJ), sino por otros motivos más específicos, entre los que se cuentan los siguientes:

- Si bien no existía un sistema escolar propiamente dicho, las epopeyas homéricas constituían la base de la educación en el mundo griego, hasta el punto de que el filósofo Platón combatió su uso didáctico, aunque en vano.
- Numerosos autores consagrados dentro de la LIJ, por ejemplo, la escritora española Fernán Caballero en el siglo XIX, redactan extractos sobre las divinidades clásicas y figuras heroicas de los poemas homéricos destinados a que los lean los niños.
- En la actualidad, La *Ilíada* y La *Odisea* aparecen constantemente de forma directa e indirecta en textos, películas, series, juegos, etcétera, cuyos destinatarios son niños. Es el caso de –por indicar un solo ejemplo– Las aventuras de Ulises según Gerónimo Stilton, escrito por Elisabetta Dami.

El mundo latino

Es durante el mundo romano, más concretamente en época imperial, cuando se establece la idea de sistema escolar como una pedagogía regularizada en diferentes fases y con distintas herramientas, entre las que circulan antologías y versiones reducidas de las grandes obras clásicas. Dos ejemplos permiten corroborarlo:

- En primer lugar, desde una perspectiva etimológica, la palabra latina *ludus*, que posee tanto el sentido de entretenimiento como el de escuela, permite atisbar la base de la primera educación a partir del juego: juegos de palabras, de rimas, de repeticiones, de elaboración de paráfrasis, etcétera, que constituyen una sui generis LIJ de la que apenas perduran testimonios literales o directos.
- En segundo lugar, en el siglo I d.C. un escritor como Petronio critica el exceso que se hace en la escuela de las aventuras heroicas, de carácter predominantemente fantasioso e hiperbólico, lo cual provoca el siguiente comentario en su *Satiricón*:

Así, según mi opinión, la juventud, en las escuelas, se vuelve tonta de remate, por no ver ni oír en las aulas nada de lo que realmente es la vida. Tan solo se les habla de piratas con cadenas apostados en la costa, de tiranos redactando edictos con órdenes para que los hijos decapiten a sus propios padres, de oráculos aconsejando con motivo de una epidemia que se inmolen tres vírgenes o unas cuantas más; las palabras y frases se recubren de mieles y todo -dichos o hechos- queda como bajo un rocío de adormidera y sésamo. Los que se educan en este ambiente son tan incapaces de tener buen gusto como los cocineros de tener buen olfato (1978: 29-30).

Esto significa que se leen en clave de obras de aventuras las versiones que circulan de los mitos y leyendas clásicos, las cuales se presentan como una sui generis LIJ romana.

La cultura cristiana

La pedagogía cristiana adapta a sus intereses el sistema romano. Lo realmente llamativo es la aparición de nuevos géneros literarios, algunos de los cuales no solo están protagonizados por niños y jóvenes, sino que los textos se les ofrecen a estos como modelo de comportamiento. Entre tales géneros, que se denominan hagiográficos si se refieren a vidas de santos, se cuentan las pasiones o martirios, relatos sobre los sufrimientos religiosos de los protagonistas enfrentados a enemigos paganos. Entre los más interesantes se cuenta la Passio Eulaliae Emeritensis, es decir, el Martirio de Eulalia de Mérida, un relato del siglo VI acerca de acontecimientos hipotéticamente sucedidos doscientos años antes, en los que una jovencita se enfrenta al poderío imperial de religión pagana con valentía y recibe su recompensa milagrosa tras la muerte; pero lo importante a efectos de la LIJ radica en cómo en el propio texto se dice que Eulalia, de trece años, “leía” habitualmente textos del mismo tipo del que iba a protagonizar.

Los contenidos hagiográficos con personajes en edades infantiles o juveniles y dirigidos a estas mismas edades aparecen de forma continuada a lo largo de la LIJ occidental, si bien suelen adscribirse a corrientes ideológicas conservadoras y se caracterizan por repetir unos patrones de forma y fondo que escapan a las corrientes culturales de la literatura, como refleja el hecho de que incluso en el siglo XX se hayan escrito vidas de niños santos.

Raimon Llul y el Infante Don Juan Manuel

La cultura medieval propiamente dicha ofrece diferentes moldes de LIJ, asociados normalmente a una intención religiosa y moralizante. Así, en el siglo XIII,

el escritor de origen mallorquín en lengua catalana Raimon Llul, o Raimundo Lulio, compone una Doctrina Pueril como enciclopedia dirigida a su hijo en la que combina conocimientos y ejemplos que son, de un lado, pedagógicos y, de otro, albergan contenidos de LIJ, como proverbios y alegorías elaborados para mentalidades infantiles.

Por su parte, ya en el siglo XIV, el Infante Don Juan Manuel escribe el Libro de los Enxiemplos del Conde Lucanor et de Patronio (El Conde Lucanor) en cuya primera parte, a lo largo de medio centenar de ejemplos o cuentos, se ofrecen relatos de toda índole procedentes de fuentes diversas (grecolatinas, árabes, etcétera), entre los que no faltan fábulas ni narraciones de aventuras propios de la LIJ. Es el caso, entre otros, del ejemplo séptimo, el cual se puede entender como una variación del tema de “el cuento de la lechera”.

LA PRODUCCIÓN IMPRESA HASTA EL MOVIMIENTO ILUSTRADO

El desarrollo del invento de Gutenberg ofrecerá un nuevo marco tanto a la pedagogía como a los contenidos asimilables a la LIJ. De ahí que surjan desde herramientas didácticas como el volumen de Comenio hasta los primeros repertorios de fábulas clásicas (las de Esopo) y de relatos populares puestos por escrito. La literatura clásica se hará eco de la nueva realidad que configura la imprenta al permitir el surgimiento de nuevos géneros, como la novela en su acepción moderna, cuyos protagonistas están encarnados por antihéroes, entre los que se cuentan niños y jóvenes, caso del Lazarillo de Tormes.

Esopete Ystoriado

Carmen Bravo-Villasante ha sido quien ha hecho remontar la “arqueología” de la LIJ española a la primera edición de Esopete Ystoriado, que se puede verter al español contemporáneo como “Esopo ilustrado”. Se trata de una traducción al castellano de las fábulas de Esopo acompañadas de grabados alusivos a los animales que aparecen en los textos y constituye una de las impresiones más antiguas que se publican en España (en 1482) tras la llegada de la imprenta de Gutenberg al país. El hecho de que se trate de fábulas traducidas permite una amplia divulgación en los ambientes escolares –con varias reediciones en pocos años–, lo cual, añadido a su contenido, convierte el volumen en referencia ineludible.

El Libro de las Maravillas o Los viajes de Marco Polo

Aunque la obra no se inscribe en la consideración de LIJ propiamente dicha (pues, en realidad, se trata de una obra polisémica: guía de viajes, manual para comerciantes, tesoro de diplomacia política, breviario de actitudes cristianas en un entorno pagano, etcétera), el carácter iniciático así como la inserción de relatos sobre aspectos asombrosos convirtieron la obra, sobre todo a partir de su edición impresa —dado que los manuscritos originales de época coetánea y en su lengua original no se conservan—, en una sui generis novela de aventuras, lo cual favoreció su difusión a lo largo de los siglos y su percepción como LIJ. En efecto, la descripción de figuras extrañas, la mostración de prodigios y la relación de acontecimientos extraordinarios convierten la obra en fuente de imaginación hasta el punto de ser reimpressa todavía en la actualidad más por estos motivos de LIJ que por su carácter de documento histórico. Por lo demás, la traducción al latín del fraile Pipino fue impresa por vez primera entre los años 1485 y 1490, a pesar de estar redactada cien años antes, y sirvió de inspiración a Cristóbal Colón para sus viajes.

El Fabulario de Sebastián Mey

En 1613 se publica en Valencia el Fabulario en que se contienen fábulas y cuentos diferentes, algunos nuevos y parte sacados de otros autores, que consta de cincuenta y siete textos y cuyo título describe perfectamente la primera antología de textos de LIJ publicada en España y concebida como libro de entretenimiento para niños. Su autor es Sebastián Mey, cuya familia era de origen flamenco y estaba asociada a la impresión de libros y a la docencia en el Estudi General (Universidad) de Valencia. Entre las características más llamativas del Fabulario se cuenta, además de su carácter heterogéneo y de la influencia temática que ejerció en la literatura de la época, la parodia que hace de las moralejas de fábulas y cuentos como consejos llenos de ambigüedad. Entre los textos más llamativos destaca el último cuento, que lleva el pedagógico título de “El maestro de escuela”, en el que se hace una explicación del Juicio Final para niños protagonizado por la Virgen María, como claro ejemplo de LIJ en tiempos del Quijote cervantino.

El Pentamerone de Basile

Giambattista Basile publica póstumamente en 1634 una colección de cuentos cuya lectura se desarrolla a lo largo de cinco días con el título de Pentamerone (cinco jornadas). Los textos, aunque de orígenes y fuentes diferentes, están escritos en len-

gua napolitana, con un estilo barroquizante y recargado, motivos que impidieron su difusión hasta el siglo XIX, cuando los Hermanos Grimm los utilizan como modelo de repertorio y fuente de inspiración. Se considera que la obra es la primera compilación europea con voluntad de preservar el legado de relatos populares e infantiles.

El *Orbis Sensualium Pictus* de Comenio

Escrito por el pedagogo y humanista checo Johannes Amos Comenius, en 1658 se edita en Nuremberg (en alemán, pero pronto vertido al inglés, al italiano, al francés y al latín) el primer manual escolar destinado directamente a niños; se trata del *Orbis Sensualium Pictus*, en el que se integran ilustraciones y grabados. A lo largo de ciento cincuenta capítulos se abordan contenidos biológicos, religiosos y sociales, que ofrecen modelos de relación con el mundo sensible que alimentan la imaginación infantil al tiempo que se aprende. De ahí su consideración como LIJ. En la actualidad, Comenius da nombre a un importante proyecto de la Unión Europea mediante el que los centros escolares de los países pertenecientes a esta entran en contacto y participan en proyectos didácticos conjuntos.

Lazarillo de Tormes

Obra clásica de la Literatura Española y Occidental, considerada como la primera novela moderna a pesar de que en su momento se percibió como mera literatura popular, *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* fue publicada por vez primera en 1554. Aunque la lectura e interpretación profunda de la obra posee un trasfondo que no se puede considerar estrictamente infantil, el texto puede encuadrarse como LIJ en función de, al menos, tres aspectos:

- El protagonista es un niño cuyas andanzas constituyen su particular “bildungsroman” o “relato de iniciación”, que servirá de modelo para novelas de viajes y aventuras posteriores (sean estas de género picaresco o no).
- Se lee en clave moralizante, de forma que máximas de la obra pasan a formar parte del refranero, de repertorios de anécdotas o compendios de episodios populares y de antologías satíricas y burlescas.
- La tradición escolar española ha integrado la lectura de la obra en etapas escolares desde la modernidad, es decir, desde que el movimiento romántico impone la idea de Literatura Nacional en el siglo XIX, olvidado del todo el paso de la obra por los índices de libros prohibidos en el siglo de su publicación y de las diferentes interpolaciones y continuaciones que ha sufrido el texto.

LA ILUSTRACIÓN: LA INFANCIA REIVINDICADA

El movimiento ilustrado es el que otorga carta de naturaleza a la LIJ. De alguna manera, se podría decir que la LIJ nace con la Ilustración. Ello se debe a que a partir de la segunda mitad del siglo XVII se pone el foco en la infancia como destinataria directa de los textos y para ella se recopilan singularmente colecciones de cuentos y relatos que, además, van a tener una amplia difusión. Al margen del triunfo de la mentalidad burguesa capitalista en los países del centro y norte de Europa, la propia ideología subyacente a los proyectos ilustrados invoca la educación como motor de una nueva sociedad en los estertores del Antiguo Régimen. Cuentos recopilados para niños, idealizaciones de la infancia, relatos de viajes y nuevas fábulas constituyen la base de la emergente LIJ, para la que en Inglaterra se crean incluso las primeras revistas infantiles, caso de *The Lilliputian Magazine*, aparecida en 1751, que circulaba por suscripción, no por venta directa, y cuyo título evoca una obra consagrada de la LIJ, *Los viajes de Gulliver*, publicados por Jonathan Swift un cuarto de siglo antes.

Las fábulas como referente de LIJ: Perrault y Beaumont

Cuentos como *El gato con botas*, *Pulgarcito*, *Caperucita Roja* o *La Cenicienta*, entre otros, conocen su primera edición impresa en los *Cuentos de mamá Oca* (*Contes de ma mère l'oye*), aparecida en París en 1697, recopilados y redactados por Charles Perrault, un alto funcionario y académico parisino preocupado por una enseñanza moral y de preceptos políticos paralela a la que se ofrecía desde el estamento eclesiástico. De ahí que sus cuentos, escritos en prosa, culminen con moralejas propias de la fábula versificada.

Medio siglo después, en 1757, la institutriz y pedagoga Madame Leprince de Beaumont publica en París, entre otras obras de contenido instructivo, el repertorio que lleva el título de *La revista o almacén de los niños* (*Le magasin des enfants*), en el que se reúnen lecturas acordes a las edades infantiles, entre las que aparecen cuentos de contenido maravilloso como el de *La bella y la bestia*. A partir de su obra, los cuentos mágicos y de temas fantásticos constituyen un subgénero singular dentro de la LIJ que será potenciado más adelante por algunos de los escritores decimonónicos más importantes, como los Hermanos Grimm y Hans Christian Andersen.

Nuevas teorías pedagógicas: Locke y Rousseau

La teoría pedagógica y filosófica ilustrada pone su punto de vista en la forma de la mentalidad infantil. Aunque sus primeras obras relacionadas con el tema se remontan a décadas precedentes, en 1690 aparecen publicados en Londres *Ensayos sobre el entendimiento humano* (*An Essay concerning Human Understanding*) y tres años después *Algunos pensamientos sobre la educación* (*Some thoughts concerning Education*), de John Locke, médico de profesión, obras en las que, a pesar del carácter empírico y racionalista que imprime a sus reflexiones y de la importancia que concede a la disciplina corporal en forma de castigo, otorga a la LIJ un papel educador fundamental en el triple desarrollo de los niños: físico, racional y moral. Ello se debe a que los textos de la LIJ poseen un carácter intuitivo, que prepara a los jóvenes para el futuro, y lo hace con recursos como los de “animar” los objetos, de forma que estos puedan participar cual personajes de los relatos como entretenimiento a la vez que entrenamiento de los escolares.

Un ejemplo con cierta impronta novelada en el que se desarrolla una pedagogía más abierta y evolutiva a lo largo de las diferentes edades del niño es el *Emilio* o *De la Educación* (*Émile, ou de l'Éducation*), publicado en París en 1762, obra redactada por el escritor y teórico Jean-Jacques Rousseau, en la que aparece la famosa máxima que defiende que “el ser humano es bueno por naturaleza”, y que es dicha bondad la que sustenta la posibilidad de la educación. De acuerdo con el *Emilio*, cada etapa infantil exige una forma diferente de acceso al aprendizaje y a la adquisición de conocimientos y experiencias: máximas sencillas en un primer momento; juegos en el siguiente ciclo; sistema mayéutico de preguntas y respuestas a continuación; y, en cuarto lugar, en el ámbito de las experiencias, conocimientos como los que se desprenden de la lectura de *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, y uno de los hitos de la LIJ. La última etapa, en fin, viene representada por la educación sentimental, que es la que, en opinión de Rousseau, permite la socialización del ser humano, pero que, indirectamente, provoca el surgimiento de un subgénero narrativo sobre historias sentimentales que también han configurado parte de la LIJ, aunque con un sesgo más femenino.

La narrativa de LIJ en la Ilustración: Daniel Defoe y Jonathan Swift

En 1719, el escritor y periodista Daniel Defoe publica en Londres *La vida e increíbles aventuras de Robinson Crusoe*, una novela con forma de diario ficticio acerca de un naufragio que pasa casi treinta años abandonado en una isla desierta.

La idea de Defoe es crear un modelo de individuo íntegro como referente para el comercio y los asentamientos coloniales que se están produciendo en su época desde la metrópoli británica. Sin embargo, la capacidad del personaje para rehacer la civilización casi desde la nada y sin medios es tal que el libro se lee en clave instructiva, acerca de las soluciones que adopta Robinson ante las circunstancias y peripecias más diversas. Se trata de un *sui generis* carácter pedagógico que, junto al relato de las aventuras, sirvió para convertir la obra en un clásico de la LIJ desde su nacimiento.

En un sentido diferente, si bien la intención de Jonathan Swift –secretario y capellán anglicano– a la hora de escribir *Los viajes de Gulliver* (*Gulliver's Travel*, novela publicada por primera vez en Londres en 1726) era la crítica sociopolítica de su época (en la línea de *Utopía* de Tomás Moro), la fuerza icónica de los mundos que imaginó provocó que el texto fuera interpretado desde un primer momento en una clave diferente: una obra sobre aventuras fabulosas y sobre cómo la percepción subjetiva es la que crea la realidad. Se trata de premisas que coinciden con la mentalidad infantil y adolescente, de forma que al margen de que su recepción fue generalizada, Swift, junto con Defoe, contribuyó a crear una LIJ más amplia que la limitada a fábulas y cuentos.

La fábula versificada: Lafontaine, Samaniego e Iriarte

Con la Ilustración se recupera con fuerza la tradición esópica de la fábula versificada, que encuentra en el escritor y dramaturgo francés Jean de La Fontaine, o Lafontaine (perteneciente al círculo de Molière y Racine), una de sus figuras más relevantes. Sus *Fables* aparecen publicadas por primera vez en París en doce libros (editados en cuatro volúmenes) entre los años 1668 y 1694, en un número de 240 textos. Estos destacan por contar con una extensión mayor que la que ofrecía la fábula antigua y por conferírsele más importancia a lo propiamente narrativo, con ampliación de tipos de protagonistas y temas abordados. Este mayor peso que se concede a los sucesos y al relato desemboca en poemas llenos de detalles sutiles y una mirada perspicaz hacia la cotidianidad que hacen de estas fábulas un referente inexcusable de la LIJ universal.

En la línea de este autor, los escritores Félix María Samaniego y Tomás de Iriarte rivalizaron por ser el Lafontaine español, aunque sus respectivos libros de fábulas, publicados en sus primeras ediciones en 1781 y 1782, resultan más prosaicos que los del escritor francés. En el caso de Samaniego, sus fábulas reflejan una finalidad nítidamente escolar, aunque sin renunciar al empleo de dichos y refranes populares. Los versos de Iriarte resultan más mordaces, aunque también más distantes y forzados. Uno y otro aparecen en antologías y libros escolares y de lectura contemporáneos en la LIJ española.

EL SIGLO XIX: LA AUTONOMÍA DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Sentadas las bases didácticas y los géneros desde el movimiento ilustrado, la primera mitad del siglo XIX añade a los logros de la Ilustración para la LIJ la recuperación de la literatura popular, la inspiración medievalizante y la desmesura romántica. En la segunda mitad de siglo, con el desarrollo de la Revolución Industrial, el despegar hegemónico de los Estados Unidos –que, en lo que a la LIJ se refiere, se iniciará con Nathaniel Hawthorne, autor de *Cuentos dos veces contados*, publicados en Boston en 1837– y los avances tecnológicos, la LIJ universal adquiere nuevos temas y, sobre todo, una aproximación a la infancia no como un estado uniforme, sino como distintas realidades sociológicas y geográficas.

Surgen así nuevas perspectivas ideológicas que invitan hacia la escolarización universal, para lo cual aparecen las primeras enciclopedias escolares expresamente destinadas a niños en las que se empiezan a recoger los hitos de la LIJ clásica. En su conjunto, el siglo XIX no hace sino confirmar la autonomía artística y, en general, cultural que adquiere la LIJ. Por ejemplo, en España se fundará en el año 1876 la célebre Editorial Calleja, en la que aparecerán enciclopedias infantiles, recopilaciones de todo tipo de cuentos, novelas y adaptaciones juveniles que han marcado la LIJ de buena parte del siglo siguiente; del nombre de la editorial procede el aforismo popular que dice de alguien fantasioso que “tiene más cuento que Calleja”.



Portadas diseñadas para la Editorial de Saturnino Calleja por el reconocido artista gráfico Salvador Bartolozzi

La crueldad en los cuentos: los Hermanos Grimm y E.T.A. Hoffmann

Jacob y Wilhelm Grimm eran fundamentalmente reputados lingüistas, de importante carrera académica hasta el punto de ser considerados referentes de la moderna filología alemana. En su trabajo de documentación de fuentes orales de la cultura alemana y europea tradicional publicaron colecciones de relatos cuyo destino no era la literatura infantil, sino el conocimiento filológico de la Literatura occidental. De ahí que respetaran el tono arcaico y la crueldad y vesania de muchos de los relatos que recopilaron. Sin embargo, al ver tales textos censurados y ser de escasa comercialización, decidieron publicar en paralelo ediciones con versiones tamizadas, redactadas por ellos mismos, en las que aunque se respetaba el núcleo original, se ofrecían finales más conformes con una lectura por parte de los niños, como había generalizado ya el movimiento ilustrado. Es así como, de forma casi involuntaria, se convierten desde 1825, año de la primera publicación adaptada e ilustrada del elocuente título de Pequeña Edición de los Cuentos para la infancia y el hogar –aparecido diez años antes en su versión completa–, en patriarcas de la LIJ.



Los llamados “cuentos de hadas” se convirtieron en objeto de atención de la pintura prerrafaelita, que los enriqueció con interesantes claves iconográficas. En la imagen, *La bella durmiente* (1921), del inglés John Collier

De esta forma, los Hermanos Grimm cambiaron el final del cuento de Caperucita Roja, ya conocido con anterioridad desde la edición de Perrault, e idearon la presencia de un cazador que matara al lobo antes de que este engullera a Caperucita; también endulzan aspectos cruentos, como los zapatos de hierro, en el relato de Blancanieves. Además de estos dos relatos, sus versiones de La Cenicienta, Juan sin miedo, Rapunzel o La Bella Durmiente, entre muchos otros, son las paradigmáticas aún hoy dentro de la LIJ universal.

Por otra parte, y en paralelo al trabajo de los Hermanos Grimm, en Alemania aparecen publicados cuentos originales obra del polifacético E.T.A. Hoffmann, pues, además de jurista, era dibujante, músico y escritor. Entre estos se cuentan *El cascanueces* (1816), *El hombre de arena* (1817) o *El violín de Cremona* (1818), relatos que han inspirado con posterioridad diversos ballets, óperas y composiciones musicales, dado que la propia música es abordada en los textos como motivo fantástico, e incluso terrorífico, en el marco de un género que, como el del cuento infantil –aunque más apto para jóvenes que para niños dentro de la LIJ–, acepta ya de buen grado contenidos puramente imaginarios.

Se trata de un tipo de contenidos, además, en los que se engloban los denominados “cuentos góticos”, algunos de cuyos máximos exponentes son la obra del escritor norteamericano Edgar Allan Poe (1809-1849), la novela *Frankenstein* o el moderno *Prometeo* (Londres, 1818), de la escritora británica Mary Shelley, y, en lo que se refiere a España, aunque décadas después, las *Leyendas* (1858-1864, publicadas conjuntamente de manera póstuma en Madrid en 1871), de Gustavo Adolfo Bécquer.

HANS CHRISTIAN ANDERSEN

El danés Hans Christian Andersen fue poeta, novelista, cronista de viajes y dramaturgo, pero, sin duda alguna, su consagración como escritor en la cultura occidental se debe a su condición de creador de cuentos, los cuales configuran un corpus de cerca de dos centenares de textos, publicados entre los años 1835 y 1872 en distintas colecciones. De alguna manera, decir Andersen y cuentos infantiles constituyen expresiones sinónimas.

De orígenes humildes, autodidacta, tímido (su biografía está plagada de fracasos sentimentales, a pesar de sus éxitos editoriales y los reconocimientos y honores que estos le reportaron) y extremadamente sensible, deposita en los relatos que escribe una forma de autoconocimiento personal de enorme lucidez, al tiempo que sus

cuentos poseen un carácter irreal y fabuloso que es fruto de su desbordante fantasía. Sus narraciones, en apariencia sencillas, resultan polisémicas, con interpretaciones abiertas y sugerentes. Historias como la de La sirenita, El patito feo, La reina de las nieves, El soldadito de plomo, El sastrecillo valiente, Las zapatillas rojas y tantas y tantas otras forman parte no solo de la LIJ, sino de la cultura universal. De hecho, se puede decir que gran parte de la cuentística infantil contemporánea constituye una continua relectura de Andersen.

MEDIEVALISMO Y ORIENTALISMO EN LA LIJ: SIR WALTER SCOTT, WASHINGTON IRVING Y RICHARD FRANCIS BURTON

Ambientada al retorno de las cruzadas, con *Ivanhoe* (publicada por vez primera en tres volúmenes en 1820 en Edimburgo) Sir Walter Scott juega la baza historicista para recrear un mundo en plena definición, en el que el joven protagonista que oculta su personalidad en nombre de Ricardo Corazón de León interviene en torneos y otras aventuras con el trasfondo de la conciliación entre normandos y sajones como ingleses y de una romántica historia de amor. De fondo late también la influencia de la figura de una leyenda tradicional que aparece en la obra de Scott aunque de manera secundaria y que influirá en la LIJ posterior; se trata de Robin Hood, protagonista de textos de Alejandro Dumas en 1872 y, sobre todo, de la novela *Las aventuras de Robin Hood*, del escritor norteamericano Howard Pyle, publicada por vez primera en Nueva York en 1883.

En otro orden de cosas, el diplomático, viajero y escritor estadounidense Washington Irving es el autor de los *Cuentos de la Alhambra*, publicados por vez primera en Londres y Filadelfia en 1832, obra con la que, de alguna manera, se inicia la corriente orientalista (de raíz árabe en el presente caso) tanto en la LIJ posterior al movimiento ilustrado como en la literatura en general. Princesas encerradas, peregrinos de amor, tesoros escondidos, laúdes mágicos, lágrimas de pérdida y desesperación, etcétera, se entremezclan en sus páginas con las experiencias del autor y la descripción de los valores artísticos de la Alhambra.

Por otra parte, aunque conocida de forma fragmentaria desde la Edad Media y publicada de manera parcial por vez primera a principios del siglo XVIII, es la traducción de las *Mil y una noches* llevada a cabo por el viajero y aventurero Richard Francis Burton (editada en Londres en diez volúmenes cuya publicación culminó en el año 1885) la que convierte la obra en referente de la LIJ occidental, aunque sea a partir de adaptaciones del texto de Burton en las que se omiten los relatos de carác-

ter expresamente erótico. Es, por consiguiente, la edición de Burton la que aporta al repertorio de la LIJ figuras a partir de entonces consagradas en dicha LIJ como Sherezade, Ali Babá, Aladino o Simbad, además de cuevas del tesoro, genios de la lámpara, alfombras voladoras, y, sobre todo, relatos dentro del relato en el interior de otros relatos.

LA LIJ EN LA ESPAÑA DECIMONÓNICA: FERNÁN CABALLERO, J. E. DE HARTZENBUSCH Y EL PADRE COLOMA

La madurez de la LIJ en España viene de la mano de la escritora Cecilia Bohl de Faber, quien firma sus obras con el seudónimo de Fernán Caballero, autora además de novelas y dramas de inspiración costumbrista e histórica. Durante su trabajo de recopilación de literatura folclórica y popular –sobre todo de Andalucía–, Fernán Caballero editó numerosos cuentos, canciones, adivinanzas y refranes, los cuales, además, le sirvieron de fuente de inspiración para obras de creación infantil propias como, por ejemplo, Cuentos de encantamiento infantiles, reunidos en edición póstuma publicada en Madrid en 1911. Fernán Caballero destaca también como recopiladora y adaptadora de mitos y anécdotas históricas antiguas, dirigidos a la lectura por parte de niños, caso de la Mitología contada a los niños, editada en su totalidad por vez primera en Barcelona en 1867, y reeditada con posterioridad en bastantes ocasiones.

Juan Eugenio de Hartzenbusch, por su parte, recupera la tradición fabulística de Iriarte y Samaniego en volúmenes de poemas expresamente destinados a que los maestros los utilicen como apoyo escolar en determinados contextos. La recopilación de esas fábulas, con adaptaciones de textos franceses y alemanes además de otros de producción propia, se inicia con una edición en Madrid en 1848 que es reeditada y completada en años sucesivos.

Por su parte, el sacerdote jesuita Luis Coloma es autor de algunos de los relatos que son referente de un tipo de LIJ española de contenido conservador, tono costumbrista y tramas centradas en las relaciones familiares: de carácter aristocrático o de alta burguesía, como en Pequeñeces (acerca de cómo un niño educa a su madre, de vida disoluta), que fue publicada en su primera edición en Bilbao, en 1890; o histórico, caso de Jeromín (sobre la infancia del futuro Don Juan de Austria, quien era hijo ilegítimo de Carlos V y hermano de Felipe II), cuya primera edición apareció también en Bilbao, en 1903. En un orden de cosas diferente, aunque relacionado con la LIJ, el Padre Coloma es el autor del texto más divulgado acerca del Ratoncito

Pérez, en un cuento dedicado al futuro Alfonso XIII cuando era niño y aparecido en el volumen titulado *Colección de Lecturas Recreativas* (Bilbao, 1884), si bien la figura del pequeño roedor procede de la tradición popular.

LA ESCUELA COMO META: COLLODI, DE AMICIS Y SPYRI

Carlo Collodi, seudónimo del periodista y escritor italiano Carlo Lorenzini, es el creador de personajes infantiles como el joven viajero Giannettino (protagonista de una serie de periplos a lo largo de Italia acompañado de un preceptor, mediante una especie de pedagogía caminante o peripatética, cuyas aventuras aparecen en libros publicados entre 1877 y 1890) y, sobre todo, de Pinocho, protagonista de *Las aventuras de Pinocho*, editadas por vez primera en Florencia en 1883. En la historia del travieso muñeco Pinocho tanto los personajes (el carpintero Geppetto, el Grillo –o Pepito Grillo tras la adaptación cinematográfica de la novela por parte de Disney– y otros animales, el titiritero o el Hada, entre otros muchos) como distintas aventuras (la de las orejas de burro o la de la ballena, por mencionar algunas) resultan indicio de la hibridación de fuentes bíblicas, grecolatinas, fábulas de animales y cuentos de fantasía, etcétera, que Collodi es capaz de integrar en la historia de una metamorfosis, la transformación de un muñeco de madera en un niño de carne y hueso, gracias tanto a la educación escolar como a la vital, que convierten el libro en uno de los grandes clásicos de la LIJ.

En este mismo contexto italiano en defensa de la educación escolar y, a su manera, viajera –en el sentido de abierta a otros lugares–, destaca el novelista Edmondo de Amicis, autor de *Corazón*, de carácter folletinesco (es decir, construida como una especie de obra por entregas) y tono fuertemente emotivo. La novela fue publicada por vez primera en Milán en el año 1886. La estructura del relato en sí responde a la del diario de un escolar, en cuyas páginas el protagonista, Enrico, recoge vivencias con su familia, sus maestros, sus compañeros, además de reproducir cartas y cuentos cortos (como, entre los más conocidos, el titulado “De los Apeninos a los Andes”: la historia de Marco, el niño que parte en busca de su madre emigrada a Argentina). El objetivo de la novela es reflejar la importancia de una educación ejemplar de carácter cívico (es decir, no prioritariamente religioso), a partir de unas experiencias que, al cabo, construyen una especie de religión laica en la que la capacidad de sacrificio constituye un motivo clave y donde la escuela se presenta como un lugar de integración social y económica. Esta defensa de la escuela como ideal convierte la obra en una lectura clave para entender la LIJ en toda su extensión.

Por su parte, la escritora suiza de lengua alemana Johanna Spyri es, además de otros relatos destinados a un público juvenil, la autora de la novela *Heidi*, publicada inicialmente en la ciudad de Gotha en dos partes en ediciones de 1880 y 1881, con la que ha pasado a la Historia de la LIJ. La vitalidad de las montañas alpinas aporta a la huérfana Heidi, al cargo de un solitario abuelo, un modelo formativo que ella puede trasladar luego a la ciudad, cuando pasa a acompañar a una niña minusválida hija de una familia próspera y opone su pedagogía de los sentimientos (que no sentimental) a la severidad de la institutriz a cargo de las dos pupilas.

LA AVENTURA COMO FINALIDAD DE LA LIJ: ALEJANDRO DUMAS, ROBERT L. STEVENSON Y RUDYARD KIPLING

Dejando a un lado los cuentos infantiles que también compuso, el escritor francés Alejandro Dumas es el autor de relatos de LIJ históricos y de aventuras tan conocidos como la trilogía de *Los tres mosqueteros* (París, 1844), *El conde de Montecristo* (París, 1845) y *El tulipán negro* (París, 1850), por citar solamente tres de su extensa producción. Se trata de obras en las que se juegan las bazas de la ocultación de una personalidad diestra en conocimientos y pericia con actitudes benefactoras, modelo, al cabo, educativo en torno a la humildad intrínseca a la sabiduría.

En otro orden de cosas, en el ámbito de las novelas de aventuras, entre los singulares herederos de Daniel Defoe y Jonathan Swift, se cuentan Robert Louis Stevenson y Rudyard Kipling. El primero es autor de, entre otras, *La isla del tesoro* (1883) y *La flecha negra* (1888), paradigmas de los relatos de acción, donde es la actuación lo que define a los personajes y en las que se pone en contacto a los niños con piratas, en la obra de 1883, y con caballeros medievales, en la de 1888. Estos reciben una forma de educación diferente, detalle que, en *La flecha negra*, distingue esta novela de otras de índole romántica, caso de la clásica *Ivanhoe* (1819), de Sir Walter Scott, que hemos citado en un epígrafe precedente.

Por lo demás, Kipling en *El libro de la selva* (1894) o *Capitanes intrépidos* (1897), entre otras novelas, cuentos y poemas narrativos, descubre nuevas formas de educación en la selva y en el mundo de los pescadores, respectivamente, dado que sus protagonistas viven aventuras iniciáticas que conforman su futuro carácter. Los nombres de Mowgli y Baloo, procedentes de los relatos de *El libro de la selva*, se han convertido en referentes universales de la LIJ, hasta el punto de que sin el texto de Kipling difícilmente existiría Tarzán, el rey de los monos, del escritor estadounidense E. R. Burroughs, en un relato publicado por vez primera en 1912. En

lo que se refiere a Capitanes intrépidos, esta también se puede entender como una lectura juvenil de la novela *Moby Dick*, escrita casi cincuenta años antes, en 1851, por el estadounidense Herman Melville, la cual representa una obra de carácter más simbólico y trascendente por el retrato que se hace de una obsesión.

El triunfo de la fantasía en la LIJ: Lewis Carroll, Oscar Wilde y Lyman Frank Baum

Representantes del triunfo de la fantasía por encima de cualquier otra premisa –de ahí su inserción en la Historia de la LIJ– se sitúan escritores como los británicos Lewis Carroll y Oscar Wilde, de origen irlandés el segundo. Así, en 1865 aparece publicada en Londres, y casi simultáneamente en Nueva York, la novela *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas*, y siete años después, en 1872, *Alicia a través del espejo*, obras del clérigo, fotógrafo, matemático, profesor y escritor anglicano Charles Dodgson, quien firma sus textos como Lewis Carroll. Una y otra novelas suponen una victoria de la imaginación, presentada esta como lucha contra las convenciones, como lógica alternativa y como proceso de aprendizaje mediante el juego y la asociación libre de ideas. Se trata de una obra universal dentro y fuera de la LIJ, que ha creado personajes inolvidables como, además de Alicia, el Sombrerero Loco, el Conejo Blanco, El Gato de Cheshire, la Reina de Corazones, etcétera, dotados de por sí de una subrayada autonomía dentro del conjunto del relato y de cada una de las escenas en que aparecen, fácilmente reconocibles además por las ilustraciones que acompañan al texto desde su primera edición.

El dramaturgo, novelista y ensayista Oscar Wilde también encarna el triunfo de la libertad creativa en el conjunto de su obra y en la relacionada con la LIJ, muy preocupado, además, por conferir un profundo sentido estético a sus textos. Dotado de una enorme formación cultural, Wilde escribe cuentos para niños que reúne en una edición que se publica en Londres y Edimburgo en 1888; entre estos se cuentan *El príncipe feliz*, acerca de la estatua de un príncipe que llora sobre una golondrina, *El gigante egoísta*, a propósito de un jardín cuya belleza procede de los niños que juegan en él, o *El ruiseñor y la rosa*, en el que las flores para una enamorada toman su color de la sangre de un ave que canta con una espina de rosa clavada en su corazón. Se trata de títulos que evocan a Andersen pero cuyo tono resulta, por así decir, más elegante y aristocrático que en los relatos del danés, pues responden a la perspectiva de una nobleza estética, de fondo más que de forma, que se podría denominar como una aristocracia que no es palaciega sino de los sentimientos.

Por su parte, el norteamericano Lyman Frank Baum es el autor de la novela *El maravilloso mago de Oz* (aparecido en Chicago en el año 1900), relato de carácter alegórico, aunque también la primera reivindicación del espacio imaginario de los Estados Unidos en la LIJ. En este, la niña protagonista es arrastrada junto con la mansión rural de sus tíos por un fuerte tornado que les traslada a un mundo encantado; el retorno se logrará previo encuentro con el mago del lugar de Oz.

Hacia una LIJ en contacto con la realidad:

**Charles Dickens, Harriet Beecher Stowe, Louisa May Alcott
y Mark Twain**

Testigo en cierta manera de la nueva economía industrial que impregna la Inglaterra victoriana, el escritor Charles Dickens aporta un punto de vista predominantemente realista a la LIJ en boga a lo largo del siglo XIX. *Oliver Twist* (1839), *David Copperfield* (1850) o *Grandes esperanzas* (1861), entre otras novelas, ofrecen en su relato figuras infantiles hechas a sí mismas en un entorno contemporáneo sórdido, del que, sin embargo, son capaces de extraer un aprendizaje positivo. A los títulos citados se puede añadir, en virtud del tema navideño que subyace y que resulta próximo a la imaginación infantil, el relato *Un cuento de Navidad* (1843), cuyo protagonista, Mr. Scrooge, y sus fantasmas del pasado, del presente y del futuro se han convertido en referente universal.

Del lado estadounidense, Harriet Beecher Stowe, de profundas convicciones religiosas, publica en Boston en el año 1852 *La cabaña del tío Tom*, en torno al tema de la esclavitud y enfrentando dos perspectivas: la del pacífico Tom, capaz de conceder el perdón cristiano a sus maltratadores, y la del despierto George, que no duda en buscar activamente su libertad, en una denuncia del sistema esclavista en el que las mujeres son las portadoras de la legitimidad última a pesar de los abusos que padecen. Tom es el hilo conductor del relato, a través de los distintos amos a los que sirve o que lo explotan y humillan, y de su intento de fuga y muerte, tras la que sus familiares obtendrán la liberación. Humildad e inteligencia eran las virtudes de Tom que debían preservarse en el recuerdo, rasgos por los que fue capaz de ser querido por los niños, tanto por parte de los hijos de sus amos como de los hijos de los esclavos, testigos unos y otros de la lección que se imparte en favor del abolicionismo como forma de LIJ comprometida.

Por su parte, la escritora Louisa May Alcott, vinculada al ámbito pedagógico por sus orígenes familiares, es autora de la novela *Mujercitas*, publicada en su primera

edición en Boston en el año 1868 y continuada en narraciones posteriores. En esta se ofrece un relato ambientado durante la Guerra Civil norteamericana a través de la peripecia vital de cuatro hermanas en su transformación de niñas a mujeres. Las protagonistas dejan de lado los “manuales de urbanidad para señoritas” a cambio de compromisos educativos y personales de índole singular en cada una de ellas.

Finalmente, el escritor Mark Twain, seudónimo del aventurero, impresor y cronista Samuel Clemens, refleja de forma menos dramática que Stowe los ambientes de la economía esclavista y de los juegos de azar en el sur de los Estados Unidos en celebrísimas novelas protagonizadas por niños y jóvenes como *Las aventuras de Tom Sawyer* (1876) y *Las aventuras de Huckleberry Finn* (1884). Además, otras novelas de Mark Twain como *El príncipe y el mendigo* (1881) o *Un yanqui en la corte del Rey Arturo* (1889), aunque ambientadas en otras épocas, también reflejan la importancia del estatus educativo como motor de cambio social y de denuncia de la charlatanería como forma de enseñanza.

Julio Verne

El escritor francés Jules Verne merece un epígrafe singular en la Historia de la LIJ con mayúsculas, no solo por su ingente producción (prácticamente toda ella vigente para lectores actuales), sino porque ha identificado sus textos con un género literario por él fundado: la “novela de aventuras científicas”, que no hay que asimilar exactamente con la “ciencia ficción”, aunque ambos modelos de narración cuentan con elementos compartidos. Se trata de un tipo de novelas en las que se mezclan los conocimientos técnicos de su época, predicciones sobre tecnologías futuras y expediciones de toda índole, con jóvenes y niños que participan en los descubrimientos y viajes en los que se enrolan. *Viaje al centro de la Tierra* (1864), *Veinte mil leguas de viaje submarino* (1869), con el inolvidable *Capitán Nemo* al mando de su submarino *Nautilus*, o *Alrededor de la luna* (1870), también conocida como *De la Tierra a la Luna*, son algunos de sus títulos imperecederos.

Civilización y colonización: Fenimore Cooper, Emilio Salgari y Jack London

El escritor estadounidense Fenimore Cooper, cuya obra se dedica fundamentalmente a relatar el papel de los pioneros en la expansión de los Estados Unidos, publica en 1826 en Filadelfia *El último mohicano*, novela en la que anticipa tratamientos de LIJ posteriores en el tiempo al respecto del proceso de civilización por

parte de las sociedades colonizadoras apriorísticamente más avanzadas, pero también respecto al conocimiento y el respeto que merecen los pueblos y tribus aborígenes, sobre todo cuando, como sucede en el texto de Cooper, parte importante del conflicto radica en el enfrentamiento que se da entre las propias potencias civilizadoras, sinónimo de colonizadoras. Se trata de una novela de aventuras bélicas ambientadas en el siglo XVIII, antes de la Independencia de los Estados Unidos, cuyo título alude a la ayuda que reciben en su partida de un enclave militar unas jóvenes inglesas que fueron atrapadas por tribus indias enemigas y rescatadas gracias al protagonista mohicano, que muere al auxiliarlas.

La oposición entre la idea de civilización de acuerdo con las potencias coloniales occidentales y la que poseen las sociedades colonizadas y explotadas, sea en lugares distantes en el espacio (el Océano Pacífico) o en el tiempo (las culturas africanas y precolombinas), está en la base de las novelas del prolífico escritor italiano Emilio Salgari, autor conocido sobre todo por una célebre serie de relatos sobre Sandokán, un pirata malayo en rebeldía frente a la metrópoli británica, cuya publicación se inicia por entregas en Génova en 1883 y de forma unificada como volúmenes a partir del año 1900 con el título *Los tigres de Mompracem* como primero de la serie.

La supervivencia como fin en sí misma constituye el leitmotiv fundamental de la poética del aventurero y escritor estadounidense Jack London, autor de novelas como *La llamada de la selva* (primera edición publicada en Nueva York en 1903), protagonizada por un perro cuya áspera convivencia con los humanos durante la fiebre del oro en Alaska le despierta sus instintos naturales de retornar a su primigenia condición de lobo, o *Colmillo blanco* (aparecida en Boston en 1906), en la que se relata el proceso inverso, el de la domesticación de un lobo. Entre ambos relatos se cierne la tensión sobre los límites de la civilización, tal como aparecen reflejados también en *El lobo de mar* (Nueva York, 1904), en torno a un agresivo y, al tiempo, ilustrado capitán de navío al que se le amotina la tripulación. El concepto de lo civilizado, al fin y al cabo, responde a patrones pedagógicos y culturales.

LIJ de aventuras históricas en España: Benito Pérez Galdós y Pío Baroja

Los primeros volúmenes de la serie de *Episodios Nacionales* comenzada a escribir por el novelista Benito Pérez Galdós en el año 1872 se pueden leer como novelas de aventuras juveniles en el marco histórico de la Guerra de la Independencia contra los franceses, con el joven Gabriel de Araceli como testigo, personaje este que es el protagonista de *Trafalgar*, el primer relato de la serie, publicado en Madrid en 1873.

De alguna manera, Pérez Galdós funde la novela de iniciación con la novela histórica aportando con Trafalgar un importante texto a la LIJ española. Y es que, en cierta medida, obras del escritor contemporáneo Arturo Pérez-Reverte que este ambienta en el Siglo de Oro español y que pueden contar con lectores juveniles aunque no sean los destinatarios primordiales, beben de la influencia de estos textos de Pérez Galdós.

En este legado literario que surge del relato de aventuras e iniciación y la narración histórica destaca también de manera sobresaliente Zalacaín el aventurero, novela de Pío Baroja publicada en Barcelona en 1909, que el escritor ambientó en las Guerras Carlistas.

EL SIGLO XX: LA RENOVACIÓN DE LOS TEMAS

El siglo XX va a ser testigo de cambios fundamentales en la LIJ debidos a varios factores, entre los que destacan tres: la influencia del psicoanálisis, la comercialización de la LIJ, y su traslación a formatos no textuales.

Así, en lo que se refiere a las teorías freudianas, las edades infantiles se convierten en clave de la personalidad futura de los seres humanos, de forma que en la LIJ se va a prestar particular atención a las formas y contenidos que, en función de cada edad, pueden asimilar niños y jóvenes. Además se crean, en la línea de los textos de Lewis Carroll, relatos de índole surrealista, donde impera la creatividad por encima del reflejo de la realidad.

En lo relativo a la explotación comercial de la LIJ coetánea, se va a producir una ingente explosión de empresas editoriales, autores y textos de vigencia muy coyuntural, con obras que parecen escritas con fecha de caducidad o pensando en su explotación inmediata en otros formatos. Hasta tal punto es esto así que resulta difícil elaborar una Historia de la LIJ universal, tal como se hace con las obras escritas hasta el siglo XIX, y se hacen necesarios estudios académicos centrados en ámbitos más reducidos, como son obras nacionales, locales o escritas en idiomas específicos.

Finalmente, en el siglo XX la LIJ abandona el formato predominante de volumen impreso para combinarlo con otros: durante la primera mitad del siglo se vuelca en las revistas gráficas, el cine y la televisión, y, con posterioridad, en los nuevos medios digitales y en la red. Es más, se trata de un fenómeno que afectará también a la producción anterior, sobre todo la decimonónica, adaptada a la difusión en revistas, películas y series, lo cual provoca que las nuevas generaciones suelen acceder a los

grandes escritores y creaciones de la LIJ a través de formatos distintos al originario.

En lo que se refiere a España, la dictadura franquista, mediante la presión ejercida por los organismos encargados de la censura, aletargó durante más de tres décadas la LIJ de nuestro país y retrasó la llegada de obras de referencia coetáneas. Salvo contadas aunque relevantes excepciones –como la que representa Ana María Matute–, la LIJ española parecerá anquilosada en propuestas decimonónicas (a la manera del Padre Coloma). Será a partir de la segunda mitad de los años sesenta y, sobre todo, tras la desaparición de la censura con el nuevo régimen democrático de 1978, cuando la LIJ española logre equipararse con la que se cultiva en el mundo occidental.

Barrie y la LIJ británica del “personaje o paisaje únicos”

Se podría decir que la LIJ del siglo XX se abre en 1904 con la figura de “Peter Pan”, en primer lugar como protagonista de una obra teatral, y, ya en 1911, como personaje central de la novela *Peter Pan y Wendy*, del dramaturgo escocés James Barrie. De alguna manera, Barrie inaugura la conexión entre un escritor y un único personaje, en su caso el del niño que nunca crece llamado Peter Pan, para el que crea un país de piratas y hadas –caso de la célebre Campanilla– llamado “El País de Nunca Jamás”, único espacio o paisaje en el que tienen sentido el conjunto de personajes y sus atributos.

En la estela del protagonista único (o, también, de un único paisaje, en el que se inserta un coro de personajes en contacto con la naturaleza y cuyas aventuras se desarrollan a lo largo de diferentes episodios o narraciones) se cuentan otros escritores como el también escocés Kenneth Grahame, autor de *El viento en los sauces*, publicada por primera vez en Londres en 1908, novela cuyos protagonistas son animales de la campiña inglesa, espacio que se convierte así en el personaje central del relato, como lo era en cierta manera la geografía que ideó Barrie. Y los británicos Hugh Lofting, creador del personaje del Dr. Dolittle, cuyas distintas peripecias, surgidas de su capacidad para hablar con los animales, se siguen a lo largo de una veintena de relatos publicados entre 1920 y 1952, o Alan A. Milne, de cuya pluma procede el personaje del osito Winnie the Pooh (en un volumen editado por vez primera en Londres en 1926), cuya forma de vida es a la vez animal y humana por inspirarse en un oso de peluche, y cuyas aventuras tuvieron continuación dos años después, en una secuela publicada en 1928, para convertirse a partir de 1966 en personaje de una serie de películas de la productora Disney.

En 1934 aparece publicada en Londres la novela *Mary Poppins*, obra de la escritora australiana, aunque afincada en Inglaterra, Pamela Lyndon Travers, seudónimo

de Helen Lyndon Goff. El éxito del personaje de la institutriz severa y, al tiempo, poseedora de una apabullante e indomable lógica infantil, pues no en vano vuela con un paraguas, hace que la autora extienda los relatos protagonizados por Mary Poppins, así como sus singulares puntos de vista y sus aventuras, a lo largo de varias novelas más hasta 1952. El carácter educativo del personaje y el propósito de la obra como LIJ se reflejan también en la invitación que se hace a que los niños salgan del espacio de la casa y ocupen los zoos, los parques, las montañas y, por así decir, el aire y el viento.

Con estos escritores ingleses la defensa de la naturaleza se integra como motivo fundamental de la LIJ contemporánea.

Selma Lagerlöf y la LIJ nórdica escrita por mujeres

La escritora sueca Selma Lagerlöf, primera mujer que logró el Premio Nobel de Literatura en 1909, es la autora de *El maravilloso viaje de Nils Holgersson* (publicado en dos partes, editadas en Estocolmo en 1906 y 1907), que fue un encargo de libro escolar del Ministerio de Educación de Suecia. La trama versa sobre las aventuras de un travieso niño convertido en duende y con capacidad para hablar con los animales que viaja a lo largo del país arrastrado por una bandada de gansos salvajes. El relato se enriquece con referencias geográficas y de los relatos populares de las distintas regiones del país, en los que se imbrican perfectamente el entorno natural con las leyendas.

Tove Jansson, finlandesa de orígenes suecos, es una artista polifacética (escritora, pintora, ilustradora e historietista), creadora de la “Familia Mumin”, un clan de trolls caracterizado por su carácter ingenuo, lo cual les provoca verse envueltos en desenfadados y originales enredos. La novela en la que aparecen inicialmente se titula *El viaje de la cometa* y, aunque escrita con anterioridad a la II Guerra Mundial, vio la luz en 1945 en Helsinki. En la década siguiente se publica en tiras cómicas en prensa e historietas ilustradas tanto dentro como fuera de su país.

La escritora sueca Astrid Lindgren, aunque autora de otros personajes destacados en la LIJ infantil de su país (como “el travieso Emil”) y de diferentes novelas, es universalmente conocida por ser la creadora de Pippi Calzaslargas en una serie de libros que se inicia en 1945 y su autora desarrolla durante décadas. Incluso es ella misma quien escribe en buena parte los guiones de la serie de televisión homónima estrenada en su país en 1969 y difundida luego con enorme éxito por el resto del planeta.

Pippi es, ante todo, una niña de apariencia rebelde dada su enorme fortaleza, capaz de cargar con pesos sobrehumanos, aunque también es portadora de un rico mundo interior; huérfana de madre e hija de un pirata, un caballo y un mono son toda su familia, aunque tiene dos amigos de su edad en unos vecinos que son hermanos. Sus aventuras pueden no salir de la mansión en la que vive, pero que ella presenta como el mundo entero que recorre su aventurero padre.

Aunque algo posterior a las escritoras citadas, la autora sueca Maria Gripe no solo refleja en sus novelas la importancia de una pedagogía antiautoritaria frente a lo que representan la familia y la escuela, sino que da cabida de forma valiente a temas que tradicionalmente han sido tabú en la LIJ, como la soledad del hijo único, el alcoholismo de los padres, el desempleo en la economía familiar, la envidia como forma de relación social, etcétera, en novelas como *La hija del espantapájaros*, publicada en Estocolmo en 1963, o *Los escarabajos vuelan al atardecer*, editada en Estocolmo en 1978. Se trata de obras en las que los protagonistas han de desarrollar labores que no les corresponden por edad en situaciones que, en principio, les resultan imposibles, pero que resuelven de acuerdo con los recursos de su imaginación y con el añadido de un aprendizaje emocional que constituye el objetivo último de los relatos (o, en el caso de la citada novela de 1978, del interesante misterio histórico que han de resolver).

En un orden de cosas diferente, con Jansson y Lindgren la LIJ occidental adquiere un marcado carácter feminista, cuyo eco sigue presente en la creación contemporánea, incluso en la escrita por varones.

La LIJ poética modernista en Latinoamérica y España: Rubén Darío, Gabriela Mistral, José Martí, Juan Ramón Jiménez y Federico García Lorca

El diplomático y poeta nicaragüense Rubén Darío (Rubén García Sarmiento) introduce el movimiento modernista en la Literatura Española y Latinoamericana no solo en el ámbito de la creación en general, sino en el más específico de la LIJ, en virtud de algunos de los temas y formas que adopta en determinados poemas y prosas poéticas incluidas en su obra desde sus inicios, como refleja el volumen *Azul* (aparecido por vez primera en Valparaíso, Chile, en 1888), que incluye diferentes cuentos como “El rey burgués”, en el que se relata la condena mitológica que un rey impone a un poeta consistente en girar eternamente el manubrio de una caja de música; o también los célebres versos alejandrinos de “La princesa está triste... ¿Qué tendrá la princesa?” del poema *Sonatina*, que evoca el mundo de la fábula

de ambiente palaciego, texto que aparece en *Prosas profanas* y otros poemas, cuya primera edición se imprimió en Buenos Aires en 1896.

La escritora y pedagoga chilena Gabriela Mistral (seudónimo de Lucila Godoy Alcayaga), Premio Nobel de Literatura, cuenta entre su obra poética con *Ternura*, editada en Madrid en 1924, cuyo título delata por sí mismo la aproximación que hace a la infancia, con especial hincapié en la percepción femenina de los temas que aborda (la maternidad, la soledad, el temor, el abandono, etcétera), desde nanas hasta recuerdos de amor perdido.

La prosa poética y el compromiso político impregnan los cuentos del cubano José Martí editados póstumamente en el volumen *La Edad de Oro*, publicado en Roma y Turín en 1905, en el que se recopilan los textos que habían ido apareciendo en años anteriores en la revista homónima dedicada a la instrucción de niños, con una importante dedicación a la independencia política y la fraternidad interracial en América Latina. Se trata de una obra que, tanto por motivos literarios como ideológicos, influyó sobremanera en la creación de la LIJ militante a lo largo del siglo XX en los distintos países del continente americano.

Juan Ramón Jiménez –quien, al igual que Gabriela Mistral, fue reconocido con el Premio Nobel de Literatura– recurre a la prosa poética para escribir *Platero y yo* (publicado en su versión completa en Madrid en 1917), la *sui generis* biografía del burro Platero, adorable para los niños, pero, sobre todo, vehículo para que el autor propague los ideales de la pedagogía krausista, basada, entre otros aspectos, en la defensa de la tolerancia frente al dogmatismo y en la necesidad del contacto con la naturaleza y del respeto a los demás seres vivos.

De fama universal, y no solo como uno de los creadores más importantes de la literatura española del siglo XX, Federico García Lorca trabaja con determinación formas no narrativas generalmente minusvaloradas en la LIJ en España y en la cultura occidental en general. Así, es capaz de dignificar la lírica popular de aire infantil y el teatro para niños (en este segundo caso, en la estela de *La cabeza del dragón*, farsa infantil de Valle-Inclán estrenada en 1910, si bien, en la poética de Lorca, sin la carga sociopolítica del creador del esperpento). Poemas como *El lagarto está llorando* (aparecido en el volumen *Canciones*, publicado en Málaga en 1927), sobre una pareja de reptiles que, al cabo de los años, pierden sus alianzas de matrimonio, y comedias para títeres como *La niña que riega la albahaca* y *el príncipe preguntón* (representada por el mismo Lorca, con escenografía en la que se utilizaron dibujos suyos, en su casa de Granada en 1923), definida por el poeta como “viejo cuento

andaluz en dos estampas y un cromó”, constituyen, entre muchos otros ejemplos posibles, dos precisos y preciosos testimonios de una manera musical, emotiva y libre de concebir la literatura para niños. Por otra parte, el mismo García Lorca en su condición de miembro del grupo de teatro ambulante “La Barraca” contribuyó a extender en ámbitos rurales el repertorio de la LIJ mediante adaptaciones dramatizadas de todo tipo de textos.

Guerras, fascismos y sus consecuencias en la LIJ: Erich M. Remarque, Hermann Hesse, George Orwell, William Golding y Judith Kerr

Se puede inscribir al escritor alemán, con posterioridad nacionalizado norteamericano, Erich M. Remarque en la LIJ de temática juvenil por su novela Sin novedad en el frente (publicada en Berlín en 1929, y pronto reeditada y traducida a numerosos idiomas), a pesar de que no está concebida originariamente para jóvenes. No obstante, de alguna manera el trauma provocado por la I Guerra Mundial imprime en la LIJ la ruptura de tabúes temáticos, de forma que el punto de vista de los escolares protagonistas, alistados como soldados tras una encendida proclama de su profesor, termina prevaleciendo como denuncia de la manipulación política y de los horrores de la guerra.

Por su parte, el escritor suizo de origen alemán y Premio Nobel de Literatura Hermann Hesse es el autor de –entre otras novelas de carácter iniciático y fuertemente simbólicas, caso de Demian, aparecida en 1919 en Berlín– Siddharta, publicada también en Berlín en el año 1922, en la que el abatimiento provocado por la I Guerra Mundial, entonces conocida como Gran Guerra, deriva en un relato de iniciación de carácter pacifista enfocado hacia el Budismo.

George Orwell escribe, tras sus experiencias en la Guerra de Birmania, en la Guerra Civil Española y en la II Guerra Mundial, Rebelión en la granja, una fábula con animales editada por vez primera en 1945 en Londres. Aunque de carácter satírico y ridiculizando la dictadura de Stalin, el protagonismo de los animales, comandados por el cerdo Napoleón, hace que los niños comprendan el tono de denuncia presente en el relato a pesar de que ignoren su trasfondo político.

La alegoría política representada por los fascismos europeos de entreguerras inspira el trasfondo de la novela El señor de las moscas, del escritor inglés William Golding, aparecida en su primera edición en Londres en 1954. En esta, un grupo de niños supervivientes de un accidente aéreo en una isla deshabitada

reproducen los esquemas sociológicos del fascismo, pero también la posibilidad de hacerle frente.

Décadas después, la escritora inglesa de origen alemán que hubo de escapar de la persecución nazi Judith Kerr dará un paso más en la denuncia de los males de la guerra al integrar el tema del holocausto en la LIJ en obras como *Cuando Hitler robó el conejo rosa* (novela publicada en Londres en 1971), de inspiración autobiográfica aunque con un tratamiento que bebe también en los *Diarios de Anna Frank* —obra que algunos pedagogos integran como recomendación de lectura de LIJ— y fuente, a su vez, de *El niño con el pijama de rayas*, del escritor irlandés John Boyne, publicada en Oxford en el año 2006.

Antoine de Saint-Exupéry

En un sentido diferente acerca de la experiencia de la guerra, el piloto francés Antoine de Saint-Exupéry recurrió a la literatura para expresar sus vivencias como aviador desde su primera obra, publicada en 1926. La II Guerra Mundial marcará una fuerte impronta en la percepción del mundo que observa desde el aire, y, de hecho, perderá la vida en un accidente durante una misión aérea en el Mediterráneo en 1944, un año después de la publicación en Nueva York de la obra que le ha hecho universal: *El principito*. El cuento consiste en una alegoría del carácter a la vez perenne y efímero, único y general, de los actos y los sentimientos humanos, vista desde la perspectiva de un aviador cuyo aparato se ha averiado en un desierto en el que encuentra y pierde al Pequeño Príncipe de un minúsculo planeta de tres volcanes, algunos árboles baobabs y una sola rosa. Del encuentro, al aviador le quedarán los dibujos que hizo, pero también el recuerdo del relato de los distintos descubrimientos que fue haciendo el niño rubio en el periplo que llevó a cabo en búsqueda de un cordero para que se comiera las semillas de los baobabs cuyas raíces amenazan con romper su planeta.

Con Saint-Exupéry el simbolismo va más allá de la moraleja o el sentido final que tradicionalmente se confiere a una fábula para lograr convertir cada episodio y casi cada frase de su texto en un reflejo de sí mismo, aunque el protagonista con el que dialoga sea mero fruto de la imaginación. De esa manera, el autor consigue que el personaje adquiera un carácter tan vívido que se mantiene vigente a lo largo de generaciones de lectores y permanece como un icono universal. La fusión entre ficción y realidad, aun respetando la dualidad y sus respectivos ámbitos, constituye una característica de la LIJ contemporánea desde el relato de Saint-Exupéry.

Antítesis españolas: Elena Fortún, Antoniorrobles, Carolina Toral y José María Sánchez-Silva

Además de libros de manualidades, recopilaciones de cuentos infantiles y de comedias para niños, Elena Fortún (seudónimo de Encarna Aragoneses), comprometida con los ideales educativos de la República a pesar de desarrollar la mayor parte de su trabajo bajo la dictadura franquista, es la autora de una serie de novelas protagonizadas por la niña Celia y, en ocasiones, por alguno de sus primos o su hermano. Estas empezaron a publicarse en Madrid en 1929 y culminaron en 1951. Particularmente llamativo para la LIJ es el segundo volumen, de 1932, titulado *Celia en el colegio*, acerca de las vivencias de la niña protagonista en un internado de monjas, del que, al comenzar el volumen siguiente, la saca su tío, pues no comparte el modelo pedagógico de tipo religioso. Por lo demás, en este segundo volumen, el padre de Celia le regala un cuaderno para que escriba los cuentos que se le ocurran, ya que los demás cuentos ya se los sabe todos (en realidad le está indicando que le basta con poner las travesuras por escrito, sin tener que llevarlas a cabo).

Comprometido con la causa republicana y exilado a México durante la Guerra Civil Española, Antoniorrobles (Antonio J. Robles Soler) fue profesor de Didáctica de la Literatura Infantil en la Universidad Nacional Autónoma de México y autor de un sinfín de cuentos infantiles, género en el que destaca por la integración que hace de las metáforas en los relatos y de una deriva surrealista cercana a las fórmulas de la greguería: así, los sirvientes de un palacio comienzan a sacudir alfombras y, sin darse cuenta, sacuden las sombras de todo lo que encuentran a su paso; un niño con un cazamariposas atrapa en su afán de coleccionista las campanadas que da el reloj de la torre de una iglesia; o, por ofrecer una tercera imagen, un caballo que bebe de noche en un charco cree que lame el caramelo de la luna reflejada en el agua. Entre los títulos que escribió se incluyen *Cuentos de los juguetes vivos*, editado en Madrid en 1931, el volumen *El señor que se comió un mundo*, publicado póstumamente en Barcelona en el año 1985, o ensayos sobre LIJ como *¿Se comió el lobo a Caperucita?*, aparecido en México en 1942.

Por su parte, Carolina Toral Peñaranda encarna un compromiso personal de carácter conservador y religioso, volcado en relatos de índole hagiográfica e histórica protagonizados por niños cuyos fracasos vitales se transforman en ejemplares triunfos del sacrificio piadoso propio del catolicismo. Su importancia para la LIJ radica también en su labor como compiladora a mediados del pasado siglo del repertorio de textos españoles dirigidos a niños y jóvenes, en el que, además de a canciones, cuentos y fábulas tradicionales y a los autores de LIJ, presta atención a oraciones religiosas

infantiles, fórmulas de catecismo, milagros del Rosario, relatos misioneros, etcétera, que ofrecen una perspectiva muy singular de un tipo de LIJ que, propugnada por la Iglesia bajo la dictadura franquista, existió en paralelo a la LIJ de índole más general.

El periodista y escritor José María Sánchez-Silva es el autor de la exitosa y emotiva novela *Marcelino Pan y Vino*, clave en la LIJ española, que fue publicada en su primera edición en Madrid en 1953. El texto cuenta, mediante logradas sutilezas psicológicas y pedagógicas en un relato en continuo crescendo narrativo a pesar de su sencillez, la historia de un niño abandonado en un convento y criado por unos frailes, quien termina ofreciendo pan y vino a un enorme crucifijo olvidado en un desván a cambio de reencontrarse con su madre.

Relatos detectivescos: Erich Kästner, Enid Blyton y Umberto Eco

La novela policíaca o de detectives adquirió un enorme desarrollo desde finales del siglo XIX y constituye uno de los subgéneros característicos del pasado y del actual siglos. La figura del escritor inglés Sir Arthur Conan Doyle, creador de Sherlock Holmes y del Dr. Watson en 1887, resulta clave para entender la difusión de un subgénero que, según algunos estudiosos, también es posible percibir como apropiado para la LIJ destinada a adolescentes, al centrarse sus tramas en intrigas acerca de trampas absurdas y deducciones lógicas. Pero, al margen de la versatilidad literaria de las novelas de Conan Doyle, su peso ha llegado indirectamente a la LIJ con figuras como la del escritor alemán Erich Kästner, autor de *Emil/Emilio y los detectives*, texto publicado en su primera edición en Berlín en 1929, cuyo éxito provocó en 1933, antes de la prohibición del autor por la censura nazi, la prolongación de las pesquisas del personaje, un niño berlinés de doce años que en la primera novela pierde el dinero que ha de llevar a su abuela y que investigará hasta recuperarlo e identificar al ladrón con ayuda de su pandilla.

El modelo de la investigación de misterios mediante pesquisas detectivescas en grupo constituye el leitmotiv central de la larga serie de novelas *Los cinco* que comenzó a publicar en 1942 en Londres la prolífica escritora británica Enid Blyton y que verán la luz a lo largo de una veintena de años. La resolución de misterios por parte del grupo formado por dos chicas, dos chicos y el perro Tim constituye su principal forma de ocio durante las vacaciones.

En un orden de cosas diferente, aunque relacionado con la inspiración detectivesca, el escritor y profesor italiano Umberto Eco traslada los recursos de los personajes de

Conan Doyle a la Baja Edad Media en *El nombre de la rosa*, novela de gran éxito en todo tipo de lectores cuya primera edición apareció en 1980 en Milán, y en la que no faltan digresiones de carácter pedagógico, pues el punto de vista del relato es el de un anciano que recuerda sus años de aprendizaje cuando era un joven novicio.

Fantasías mitológicas: Robert E. Howard, John R. R. Tolkien y Clive Staples Lewis

Si bien el denominado subgénero de “espada y brujería” se consolida con fuerza en Estados Unidos a través del escritor Robert E. Howard, creador en 1932 de Conan el Bárbaro para la revista “Weird Tales” (editada en Chicago y cuya primera aparición en forma de relato es *El Fénix en la espada*), es el ámbito de la docencia universitaria inglesa de mediados del siglo XX el que ha dado los frutos más importantes y destacados para la LIJ. Así, en correspondencia con las cosmogonías grecolatinas, figuras como los profesores de Oxford John R. R. Tolkien y Clive Staple Lewis recrean mundos imaginarios –de leyenda en el sentido etimológico de la palabra–, en los que plasman una realidad paralela a la de los conocimientos y experiencias que tienen del mundo y las literaturas antiguas; incluso llegan a inventar lenguas y alfabetos, además de geografías y razas.

Tolkien es el célebre autor de *El hobbit*, novela aparecida en Londres en 1937 en una editorial centrada en LIJ, y de *El señor de los anillos*, estructurada en seis libros aunque editada como trilogía desde su primera edición en el año 1954 en la misma editorial. Ambos textos, junto a otras ficciones de Tolkien, recrean la progresión de edades en las que se alternan los dominios del mal y del bien a la hora de ejercer el poder y de abrir nuevas etapas en la cultura humana a partir de distintas figuras de fantasía que pueblan los bosques y ciénagas. Se trata por parte de Tolkien de proponer una saga de relatos épicos con un hilo conductor en el anillo y las distintas personalidades que lo poseyeron.

Por su parte, C. S. Lewis es el autor de *Las crónicas de Narnia*, una serie de siete novelas que comenzó a publicarse en Londres en 1950. Narnia es un topónimo, el nombre de un mundo fantástico creado por un león en el que moran figuras mitológicas junto a animales y seres humanos, todos los cuales comparten la posibilidad de hablar. Frente a Tolkien, en Lewis los referentes bíblicos, y, en general, cristianos, constituyen un elemento fundamental de los relatos. La trama se centra en la participación de cuatro niños en los eventos históricos –acontecimientos presentados en forma de sagas de aventuras– y las distintas cronologías de Narnia, lugar al que llegan a través de un armario.

La LIJ portuguesa: Matilde Rosa Araújo, Sophia de Mello Breyner Andresen y Agustina Bessa-Luís

La pedagoga y profesora de Didáctica de la Literatura en la Universidade de Lisboa Matilde Rosa Araújo (Matilde Rosa Lopes de Araújo) fue una de las más relevantes renovadoras de la LIJ europea al dar cabida en sus obras de creación a contenidos comprometidos con la vida cotidiana de los niños, sea por crecer en situaciones socioeconómicas desfavorables o por padecer enfermedades e invalidez; rompió así con los estereotipos conservadores que pretendía mantener la dictadura de Salazar en la LIJ portuguesa. El estilo de Araújo, quien además era autora de poesía infantil, se caracteriza por conferir un tono poético a sus textos e intercalar la figura del narrador con intervenciones directas sobre los personajes a lo largo del relato. Por poner tres ejemplos de entre las decenas de poemarios y cuentos destinados a niños de Matilde Rosa se pueden mencionar: *O Livro da Tila*, poemario aparecido en el año 1957 en Lisboa y que se sigue reeditando a fecha de hoy, consiste en un diálogo pedagógico entre las preguntas de una niña y las respuestas inesperadas y expertas que le ofrece su madre; *O Palhaço Verde*, cuya primera publicación se gestó en Lisboa en 1962, se centra en el mundo del circo, donde el payaso protagonista se mira en un espejo en el que recuerda su infancia e historias de niño, las cuales le invitan a seguir a pesar de su molesta nariz y de la fatiga que siente; y *O Sol e o Menino dos Pes Fríos*, publicado en Lisboa en 1972, en el que se aborda a lo largo de doce relatos la figura de un niño que vende molinillos de viento en la playa en verano y una anciana solitaria, trasuntos de destinatarios y autora.

Otras importantes escritoras portuguesas que se caracterizan por hibridar una relevante formación cultural y riqueza imaginativa con el compromiso en los temas que abordan en sus obras de LIJ son Sophia de Mello Breyner Andresen y Agustina Bessa-Luís. La primera es autora, entre otros libros de cuentos, de *A menina do mar* (Lisboa, 1958) y de *O cavaleiro da Dinamarca* (Porto, 1964), los cuales destacan, respectivamente, por la reinterpretación que se lleva a cabo del cuento de La sirenita y por bucear en el origen de la tradición de los árboles de navidad cristianos en el arte y la literatura de la Italia renacentista a pesar de sus precedentes en la mitología nórdica; no en vano la escritora cuenta con ancestros daneses y su apellido casi coincide con el de Hans Christian Andersen.

Agustina Bessa-Luís, por su parte, integra sus conocimientos de literatura clásica y tradicional portuguesa con situaciones próximas en textos como *Dentes de rato* (publicado en Lisboa en 1987), sobre la mudanza de dientes de una niña, mezcla de *El patito feo* y *Cenicienta*, pero que se desarrollan en ambientes populares en los que los niños acuden con gusto y por su propia voluntad a la escuela.

La LIJ en la España de posguerra: Miguel Delibes, Rafael Sánchez Ferlosio y Ana María Matute

En el conjunto de la producción del periodista y escritor Miguel Delibes se incluye la novela *El camino*, editada por vez primera en Barcelona en 1950, que se adscribe a la LIJ en virtud de su carácter iniciático, pues su protagonista, Daniel el Mochuelo, de once años, rememora su vida la noche antes de abandonar el pueblo para ir a estudiar a la ciudad. Entre sus recuerdos hay algunos de carácter trágico y otros propios de las travesuras de los niños de la España rural coetánea, en un conjunto donde se describe con melancolía la profunda relación de los personajes con la naturaleza, algo que, en adelante, va a perder el protagonista.

Por su parte, Rafael Sánchez Ferlosio es autor de *Industrias y andanzas de Alfanhuí*, publicada en Barcelona en el año 1951, una sui generis novela picaresca y cervantina que entra de lleno en la categoría de LIJ a pesar de que su autor no contempla la existencia de este ámbito literario. Y lo hace por un estilo magistral y unos contenidos que se podrían definir como de “realismo mágico” en el relato del viaje que por Castilla hace el muchacho Alfanhuí, quien en el primer capítulo de la novela llega a crear una escritura propia, lo que provoca su expulsión de la escuela.

La escritora Ana María Matute concibe parte de su producción de relatos cortos con la vista puesta en los niños, sea como protagonistas en narraciones en las que subyace un trasfondo pesimista y por ello poco infantil (pues hasta el juego puede resultar una condena); sea por recurrir en sus obras directamente a la LIJ clásica (por ejemplo y de manera relevante, a Andersen, con tramas y nombres de personajes recuperados en obras como el clásico *Olvidado rey Gudú* [Barcelona, 1996]); sea, en fin, por presentarse los textos como cuentos de fantasía donde niños enmudecidos buscan su voz en el País de las Palabras. Repertorios como *Los niños tontos* (Barcelona, 1956), *El saltamontes verde* (Barcelona, 1960) o *El libro de los juegos para los niños de los otros* (Barcelona, 1961) son sintomáticos de las perspectivas que, según se acaban de sintetizar, aporta Matute a la LIJ española, confiriéndole complejidad y gran riqueza.

Gloria Fuertes

Escritora autodidacta, el nombre de Gloria Fuertes se ha convertido en sinónimo de la poesía infantil española por antonomasia. Y es que la poética de Gloria Fuertes parte de la concepción previa de la niñez no como una fase de la vida, sino como un

estado de ánimo, de tal forma que fue capaz de crear a través de los versos un entorno exultante por la alegría de ser niño. El humor que impregna sus poemas procede de la ironía de contrastar el mundo de la responsabilidad adulta frente a la mirada infantil con la que, no importa la edad que se tenga, contemplar dicho mundo. Sus poemas, además de versos, se presentan también como dibujos sonoros, con rimas que facilitan la convivencia de los trazos con los ritmos, como si el acto de escribir fuera a la vez el de dibujar y hacer música. De ahí el carácter imperecedero de sus juegos de palabras y onomatopeyas y de su condición de antídoto contra la ansiedad. Títulos como *La oca loca* (Madrid, 1977), *El dragón tragón* (Madrid, 1978) o *Coleta la poeta* (Barcelona, 1982) constituyen en sí mismos un programa y una declaración de principios.

LA CONTEMPORANEIDAD: NUEVOS ÁMBITOS PARA UNA LIJ PLURAL

Mundos singulares: René Goscinny, Roald Dahl, Gianni Rodari, Italo Calvino y Michael Ende

René Goscinny, con la colaboración de J. J. Sempé, es el creador de *El pequeño Nicolás*, una serie de cinco libros de relatos infantiles que se publican en París entre 1960 y 1964, protagonizados por un niño de siete años quien, además, es el narrador en primera persona y emplea una lengua acorde con su edad; este y su pandilla ponen en entredicho los comportamientos de los adultos en breves sketches narrativos en los que travesuras, ternura y humor conviven armoniosamente. Se trata de un primer paso para la percepción del mundo infantil como un mundo propio, autónomo y casi intransferible.

La poética de LIJ del escritor británico Roald Dahl se caracteriza por utilizar la perspectiva de los niños protagonistas de sus relatos para denunciar a los adultos que son negligentes con ellos o que directamente los maltratan, mediante una ambientación en escenarios grotescos y disparatados en los que los pequeños tienen las de ganar. Así, en *James y el melocotón gigante* (publicado por primera vez en Nueva York en 1961), sutil mezcla de *Cenicienta* y *Alicia*, el protagonista está encarnado por un niño huérfano que viaja desde Londres para escapar de sus tías acompañado de unos insectos amigables; el corazón de un enorme melocotón se convertirá, tras el periplo, en su casa de América así como en la casa de todos los niños que le visiten. Por su parte, en *Charlie y la fábrica de chocolate*, novela editada en Londres

en 1964, un niño pobre y hambriento sueña con visitar la fábrica de Willy Wonka, aunque lleva cerrada desde hace tiempo; sus sueños coinciden en el tiempo con la voluntad del propietario de encontrar un heredero merecedor de su fábrica, algo a lo que aspirará Charlie.

Pedagogo y periodista italiano de inspiración ideológica pacifista e izquierdista, hasta el punto de ser excomulgado por la Iglesia, Gianni Rodari trasladó a sus cuentos su pensamiento político, de manera que concibe la fantasía no como un fin en sí mismo, sino como un instrumento de liberación de las mentes infantiles, provocando de paso una importante renovación en la LIJ. En este contexto elaboró su Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de contar historias, publicada por vez primera en 1973 en Turín, un compendio de su pensamiento tras decenas de poemarios y cuentos infantiles publicados. Su método consiste en la creación de narraciones a partir de la combinación azarosa de dos palabras o ideas –proceso que Rodari denomina “binomio fantástico”–, con la participación directa de los niños en la construcción del relato. También fue el creador del personaje de Cebollino, a partir del relato publicado originariamente en el año 1951 en Roma, cuyos protagonistas son frutas y verduras. Entre los compendios de cuentos de Rodari se cuenta el volumen formado por una veintena de textos titulado Cuentos por teléfono, editado en Turín en 1962, acerca de los cuentos que sobre los números, las nubes, un edificio hecho de helado, etcétera, un padre relata a su hija por teléfono cada noche a la misma hora, todos ellos con un elemento común, la idea del viaje. Sus textos se caracterizan por transmitir a los niños a través de la fantasía un espíritu crítico frente a lo que les rodea.

Por su parte, el también escritor italiano Italo Calvino, además de una etapa creativa de obras de carácter fantástico, acerca de caballeros medievales que buscan su lugar en el mundo toda vez que son bipolares, arbóreos o mera armadura hueca en *El vizconde demediado* (1952), *El barón rampante* (1957) o *El caballero inexistente* (1959), aparecidas todas ellas en Milán y que se pueden concebir como LIJ, es autor de una serie de cuentos titulada *Las cósmicómicas*, publicada en 1965 en Turín, en los que se desarrollan hilarantes e imaginativos argumentos de ciencia ficción a partir de premisas físicas científicamente consensuadas. El choque entre ciencia e imaginación (al igual que el de historia y literatura) confiere un carácter muy personal a los textos de Calvino, un ensayista preocupado además por definir el canon de lecturas juveniles en obras de mayor calado como *¿Por qué leer a los clásicos?*, editada póstumamente en Milán en el año 1991.

El novelista alemán Michael Ende es el autor de *La historia interminable*, publicada por primera vez en el año 1979 en Stuttgart, aunque la trayectoria como escritor de LIJ de Ende se había iniciado en la década de los años cincuenta. En *La historia interminable* Bastián, su protagonista, es un niño que comenzará a percibir su entorno a través del libro que está leyendo, en el que ha de reconstruir lo que en la geografía del País de la Fantasía se va perdiendo. Ende también es autor de *Momo* (aparecida antes que el libro de Bastián, en el año 1973 en Stuttgart), cuya trama se centra en una niña que busca devolver a los humanos los momentos que les roban los Hombres Grises, propietarios del Banco del Tiempo. De esta manera, los espacios y los tiempos que se pierden en la realidad se recuperan a través de la fantasía.

LIJ y mundo real: Susan E. Hinton, Judy Blume y Christine Nöstlinger

La escritora estadounidense Susan E. Hinton ha abordado en sus novelas la problemática juvenil desde perspectivas de índole más sociológica en novelas como *Rebeldes*, publicada en el año 1967 en Nueva York, cuando la escritora contaba con dieciocho años, y *La ley de la calle*, editada en 1975 también en Nueva York. En estas se recoge la idea de grupo más allá de la tradicional pandilla de amigos para considerar su funcionamiento interno como reflejo de la sociedad en la que el grupo ha de encajar para sobrevivir.

Por su parte, la escritora y pedagoga también norteamericana Judy Blume aborda en sus relatos LIJ destinados específicamente a jóvenes temas habitualmente tabúes en el ámbito escolar como son el racismo y el bullying, o la menstruación, la masturbación y el control de la natalidad, protagonizados por personajes que comparten con los lectores de su edad sus inquietudes al respecto. Entre sus obras se cuenta *¿Estás ahí, Dios? Soy yo, Margaret*, publicada originalmente en el año 1970 en Nueva York, cuyo título dialogado refleja con nitidez el carácter interrogante del texto acerca de las dudas adolescentes.

También la ideología progresista de la escritora austríaca Christine Nöstlinger imprime carácter a su obra desde la perspectiva de la LIJ en unos textos en los que se enfrenta a la sociedad conservadora de su país por el trato que dispensa a los adolescentes y por la forma en que deshumaniza las vivencias de niños y jóvenes. Lo hace en relatos que avanzan desde lo fantástico a lo real, como bien refleja la historia del niño prefabricado y enviado por error que es reclamado posteriormente al destinatario postal en la novela *Konrad o el niño que salió de una lata de conservas*, editada por vez primera en Hamburgo en el año 1975.

Mundos paralelos en la LIJ: Terry Pratchett, J. K. Rowling y Neil Gaiman

El británico Terry Pratchett es el creador del país de Mundodisco (Discworld), una larga saga de relatos que se inicia en 1983 con la publicación en Buckinghamshire de la novela *El color de la magia* y que continúa hasta 2011, en el que el alzheimer que padecía hasta su fallecimiento impidió al escritor continuar la recreación de ese entorno alternativo, de índole paródica, en la que el fracaso y la cobardía tienen mucho de victoria quijotesca y supervivencia “panzesa”. No en vano sus primeros protagonistas son un turista y un mago fracasado. Por lo demás, las novelas de Mundodisco aparecen repletas de referencias a la tradición de la literatura fantástica, que es irónicamente abordada como si de las novelas de caballería se tratara en la narración cervantina.

Por su parte, J. K. Rowling (Joanne Rowling), también inglesa como Pratchett, aborda con *Harry Potter* el tema de la magia desde la tradición merliniana y artúrica en la que, inicialmente, se oculta la identidad del protagonista que dará título a la serie de novelas que comenzó a publicarse en Londres en 1997, y que se desarrolla en un internado británico presentado como una universidad para hechiceros. La combinación de suspense y de fuentes de inspiración tan diversas y, al tiempo, tan británicas (tradición artúrica, colleges, investigación detectivesca, rituales casi litúrgicos o máximas en latín, entre otras) han logrado una inmensa aceptación del público en general y del adolescente en particular.

Neil Gaiman es un historietista británico en cuyo trabajo combina relatos escritos e historias ilustradas. Entre los primeros se cuenta *Coraline*, aparecida en el año 2003 en Londres, novela en la que el misterio depende de la existencia de mundos paralelos en los que el pasado se mantiene vigente en tanto no se resuelva el enigma, a pesar de que dicha resolución sea muy arriesgada para la niña protagonista. El pasado como devorador del presente y las figuras de los padres que pretenden engullir a sus hijos como insectos que se tragan unos a otros en un mundo del revés, alternativo al real, representan las dos cuestiones que ha de resolver Coraline para madurar en la aceptación de la nueva vivienda y en la relación con sus auténticos padres.

Filosofía y LIJ: Jostein Gaarder y Muriel Barbery

La adaptación de la *Historia de la Filosofía* y de sus presupuestos para mentalidades adolescentes y, sobre todo, juveniles, tiene uno de sus hitos más relevantes en *El mundo de Sofía*, del autor noruego Jostein Gaarder, obra publicada originalmente en el año 1991 en Oslo. La obra tuvo una gran repercusión escolar que se

mantiene hoy. Al cabo, la niña protagonista termina siendo un ente de ficción tras indagar, merced a las cartas que recibe, acerca de su personalidad y del sentido de su existencia.

En una línea concomitante, *La elegancia del erizo*, novela de la filósofa y escritora francesa Muriel Barbery aparecida en su primera edición en el año 2006 en París, aborda la sorpresa y el desconocimiento que se tiene acerca de quienes nos rodean, caso de la tosca portera de un inmueble que, en realidad, posee una enorme vida interior como lectora de filosofía, experta en literatura rusa y en la música de Mahler; y, frente a ella, la niña protagonista, hija de la alta burguesía parisina, que quiere suicidarse para atisbar el sentido profundo de la muerte, independientemente de la edad a la que esta se produzca.

La LIJ sobre robots y muertos vivientes: Isaac Asimov, Angela Sommer-Bodenburg y J. A. Lindqvist

El tema de los muertos vivientes constituye un leitmotiv literario tradicional, si bien llega a la contemporaneidad a través de tres tratamientos de los que la LIJ se hace eco en momentos recientes. El primero es el de la devolución a la vida de un cadáver hecho además de pedazos de otros, según se relata en *Frankenstein* o el moderno *Prometeo*, de Mary Shelley, relato publicado en su primera edición en el año 1818 en Londres, y que incumbe a la LIJ decimonónica. En segundo lugar, décadas después el mito del vampiro adquiere entidad contemporánea a partir de *Drácula*, de Bram Stoker, publicado en 1897 también en Londres.

Ya en el siglo XX y desde la perspectiva del continente americano (para el que caen demasiado lejos las enigmáticas geografías europeas y que cuenta en el acervo de la esclavitud africana trasladada a América, sobre todo en lo que se refiere al Caribe, con los ritos del “vudú”) aparece la figura del “zombie” como muerto viviente, en un préstamo que hace el cine a la literatura, dado que se abordó con anterioridad en el Séptimo Arte. Pues bien, aunque sin llegar a la profundidad y creatividad de los tratamientos filmicos, la LIJ actual adapta esta figura para indagar en la mentalidad juvenil las formas de adaptación al entorno en situaciones extremas, en el tratamiento de escritores de best-sellers como el norteamericano Stephen King, autor del relato corto *Parto en casa*, publicado en una antología de textos de terror en 1989 en Nueva York, protagonizado por una viuda en avanzado estado de gestación que hace frente a una invasión zombie en la isla en la que habita.

Un aspecto paralelo es el protagonizado por los robots, engendros autónomos aunque carentes de existencia biológica, uno de cuyos primeros exponentes contemporáneos apareció —con un carácter totalmente fantástico— en la figura del Hombre de Hojalata en la novela *El mago de Oz*, si bien el término “robot” no sería acuñado hasta 1920 por parte del escritor checo Karel Capek a partir de la tradición hebraica del Gólem. Finalmente, el tratamiento moderno del robot lo inauguró Isaac Asimov en los relatos del volumen *Yo, robot*, publicado en 1950 en Nueva York.

En lo que se refiere al tema de los “muertos vivientes” en la LIJ contemporánea, la pedagoga y escritora alemana Angela Sommer-Bodenburg es la autora de la serie *El pequeño vampiro*, que comenzó a publicarse en Reinbek en el año 1979 y que ha llegado hasta el nuevo siglo. Las novelas giran en torno a las aventuras y los mutuos descubrimientos que hacen dos amigos, uno un niño humano y otro un niño vampiro. El sentido pedagógico que subyace es el del reconocimiento del otro como valor intrínseco, se sea o no humano.

Por su parte, el escritor sueco John Ajvide Lindqvist es el autor de *Déjame entrar*, novela editada por primera vez en el año 2004 en Estocolmo, protagonizada por un niño de doce años que sufre acoso escolar y que descubre en su vecina (que quedó fosilizada hace tiempo en la misma edad que él dado que es una vampira), una compañera de misterios que sobrepasan el tema propiamente vampírico: y es que, al margen de los extraños crímenes y desapariciones que se están produciendo en el entorno de una pequeña localidad nórdica, entre líneas se intuyen temas más comprometidos —en la línea de la también sueca Maria Gripe, según hemos apuntado—, como el alcoholismo, el abandono familiar, el paro o la pederastia, si bien lo que prevalece es la forma en que ambos se convierten en cómplices a la hora de superar sus respectivas situaciones y temores.

LIJ española contemporánea: Carmen Martín Gaité, Bernardo Atxaga, Gonzalo Moure y Jordi Sierra i Fabra

Aunque perteneciente a la generación de Ana María Matute, la escritora Carmen Martín Gaité elabora sus obras de LIJ más singulares en la década de los años noventa, además de que es en su madurez cuando reflexiona sobre el sentido y los límites de la propia LIJ. Así, por citar dos obras, *Caperucita en Manhattan* y *La Reina de las Nieves*, publicadas respectivamente en los años 1990 y 1994 en Madrid y Barcelona, revelan desde sus propios títulos la relectura que se propugna de los textos de Perrault y Andersen, sobre los que se aplica un cambio de escenografías y

claves feministas en lo que se refiere a Caperucita y la integración del propio texto de Andersen en la trama en cuanto al segundo relato. Por lo demás, en su faceta como teórica sobre las relaciones entre la literatura infantil y la literatura general o para adultos Martín Gaité expone en *El cuento de nunca acabar* (Madrid, 1983) y en la miscelánea *Cuadernos de todo* (Barcelona, 2002) que el sentido de la LIJ radica no en un preparación para la madurez sino en la narración de lo fantástico enfocada no para los niños sino desde los niños, y ello de forma autosuficiente y sin necesidad de moraleja.

Bernardo Atxaga, seudónimo de Joseba Irazu Garmendia, es un importante escritor contemporáneo tanto en lengua española como en vasca, cuya producción se inscribe en la LIJ en lo que respecta a la literatura propiamente infantil y en la específicamente juvenil. No obstante, desde la novela *Obabakoak*, publicada en 1988 en San Sebastián, se hace eco de una poética que afecta a la LIJ en su conjunto, basada en la idea de convivencia de realismo y fantasía entremezcladas en relatos encadenados, contados, en el caso de los habitantes del país de Obaba, desde el punto de vista de un lagarto descubierto en una vieja foto escolar.

Por su parte, Gonzalo Moure Trénor se hace eco en sus relatos de las dificultades en las relaciones entre adolescentes y padres y, sobre todo, de situaciones más comprometidas socialmente, como es la vida de los niños gitanos y la de los campos de refugiados saharauis, en obras como *Maíto Panduro*, publicada en el año 2001, y en *Los gigantes de la luna*, aparecida en 2003, ambas en Zaragoza. La importancia de la imagen como forma de comunicación contemporánea aparece en sus textos como tema al margen de la ilustración, en búsqueda de la capacidad que tiene la palabra para ser ella misma imagen expresiva.

El polifacético Jordi Sierra i Fabra recoge en su ingente producción todas las tendencias temáticas de la LIJ contemporánea. De ahí que, de alguna manera, englobe en su figura a otros escritores de LIJ española actuales, cuya consideración excedería los límites de las presentes páginas, algunos tan próximos a él en la profesión editorial y de medios de comunicación como Fernando Alonso Alonso. Se trata de tendencias de las que se empapa y que reelabora con un estilo próximo, muy directo, con predominio del diálogo y de expresiones cortas. De entre toda su producción sobresalen los relatos que tienen relación con la música como forma de llegar a la mentalidad adolescente, en obras como *El joven Lennon*, novela publicada en el año 1988 en Madrid, si bien, en realidad, se trata de un aspecto habitual en prácticamente todos los personajes de LIJ que aborda Sierra i Fabra.

Cuatro perspectivas latinoamericanas en la LIJ actual: Lygia Bojunga Nunes, Carmen Villoro, Antonio Skármeta y Marcelo Birmajer

En la poética de la escritora brasileña Lygia Bojunga Nunes destaca el proceso de creación de LIJ como tema de sus obras, mediante la invención de universos de ficción que funden el espacio del escritor y el del lector, predominantemente el infantil y juvenil. Así se aprecia en *La casa de la madrina*, editada por primera vez en el año 1979 en Río de Janeiro, en la que se aborda la búsqueda de una casa imaginaria, espacio del lector, en compañía de un pavo real, espacio del escritor, y cuya suma de contrastes constituye el germen del citado universo de ficción, o, en otras palabras, del proceso de creación del cuento.

La poetisa, narradora y psicóloga mexicana Carmen Villoro ha trasladado los presupuestos de la Teoría Psicoanalítica a la LIJ, tanto desde un plano teórico como en su práctica literaria. Entre sus obras se cuenta *Amarina y el viejo Pesadilla*, cuento publicado por primera vez en Guadalajara (México) en 1994, en la que la personalidad de la niña protagonista se fundamenta en el cambio de letras de su nombre y en los sueños negros con los que ha de aprender a convivir en compañía de una duendecilla que es su alter ego.

El polifacético escritor chileno Antonio Skármeta es el autor del cuento *La composición*, publicado en su versión definitiva en el año 2000 en Caracas. Con el candente tema de fondo de la represión durante la dictadura de Pinochet, se presenta a un niño de nueve años al que le apasiona el fútbol y al que, en el colegio, durante una clase, un militar de alta graduación invita a escribir una redacción sobre lo que hacen sus padres por la noche, en una especie de concurso en el que el mejor texto puede ser premiado con un balón. A pesar de la brutalidad del planteamiento sobre las formas de manipulación de los niños para que estos hagan delaciones, el juego sirve al protagonista para entender a su manera lo que está sucediendo a su alrededor, con el padre de un compañero detenido como si de un futbolista expulsado injustamente se tratase. Desde una perspectiva formal, el recurso que se pone en práctica es el del libro que se escribe a sí mismo, de manera que redacción escolar y cuento se presentan como las dos caras de una misma moneda.

El periodista, ensayista y escritor argentino Marcelo Birmajer es autor de cuentos en los que hace una relectura de la tradición universal de la LIJ, tal como se comprueba en los volúmenes titulados *Fábulas salvajes* (1996), *Mitos y recuerdos* (1999) o *No es la mariposa negra* (2000), publicados todos ellos en su primera edición en

Buenos Aires. En sus relatos, Birmajer actualiza a partir de elementos secundarios el sentimiento que destilan aún hoy, desde la sensibilidad contemporánea, narraciones ya consagradas desde Homero, además de resaltar la integración de la cultura judía con la LIJ universal.

Literatura tradicional, poesía, teatro y narrativa LIJ en Extremadura

En lo que se refiere a la producción folclórica y tradicional en Extremadura, y al margen de los inicios de este tipo de recopilaciones en el siglo XIX, en la primera mitad del siglo XX sobresale la figura de Marciano Curiel Merchán, recopilador de Cuentos extremeños, volumen publicado en Madrid en el año 1944. En la contemporaneidad destacan las recopilaciones de cuentos, acertijos, juegos, etcétera, de carácter popular llevadas a cabo por el investigador Juan Rodríguez Pastor desde los años ochenta del pasado siglo hasta la actualidad, las cuales constituyen un referente no solo a la hora de configurar el canon de la LIJ regional sino para destacar las singularidades que aportan las distintas comarcas extremeñas al elenco de relatos legendarios. Por citar una de entre sus diferentes obras, resulta fundamental el volumen Cuentos extremeños maravillosos y de encantamiento, publicado en Badajoz en el año 1997 en su primera edición.

En otro orden de cosas, en el ámbito de la lírica los poemas de José María Gabriel y Galán y Luis Chamizo han configurado y configuran parte de la memoria de la LIJ escolar en Extremadura, como forma de reivindicación de identidad amable y sacrificada, de corte ruralista y con recursos lingüísticos singulares, aunque estos tengan una procedencia predominantemente literaria. De hecho, la denominación del “castúo” como sinónimo de habla popular extremeña –en realidad, lo correcto sería la consideración de “hablas”– procede del título del libro de Luis Chamizo El mijajón de los castúos, editado por primera vez en el año 1921 en Madrid. Por lo demás, en la obra de Chamizo influyó el poemario Extremeñas, del maestro de origen salmantino pero establecido en la provincia de Cáceres José María Gabriel y Galán, publicado por primera vez en Salamanca en el año 1902, en el que se recogen textos como “El Cristu Benditu” o “El embargo”.

Como ejemplo de poesía infantil actual se puede señalar, entre otros, la figura del cantautor Pablo Guerrero, cuyos poemas han sido trasladados a formato musical en el disco Un barco de sueños (Madrid, 2003), con la colaboración de destacados cantantes españoles y latinoamericanos.

En lo relativo al teatro infantil y juvenil, este se representa y se edita, salvo excepciones, fundamentalmente en época contemporánea, en la que destacan las figuras de Leandro Pozas, autor del elocuente y expresivo título *Aventuras de Dick el Parisien, pirata del oficio*, publicado en Mérida en 1988, y de Jorge Márquez, autor de *Títeres de la luna* y *Hazme de la noche un cuento* (publicadas conjuntamente en un mismo volumen en Madrid y Badajoz en 1997), textos en los que Márquez juega ambiguamente con referentes de LIJ para llegar a un pesimismo desencantado. También posee en la actualidad una destacable proyección la dramaturga Concha Rodríguez, autora de *Doña Bruja con B de Buena* y *Doña Bruja quiere amigos* (La Estampa Teatro de Almendralejo 2014 y 2016), en las que la protagonista cuenta con un diccionario de una única letra que solo le muestra vocablos negativos hasta que aprende a descubrir nuevas palabras amigas.

En el ámbito de la narrativa de LIJ escrita por autores extremeños figura con nombre propio la prolífica obra del profesor y escritor José Antonio Ramírez Lozano, entre cuya veintena larga de títulos LIJ destacan algunos relatos de índole metaliteraria, dirigidos tanto a los más pequeños como a jóvenes. Así, en *La niña que comía hilo* (Madrid, 2010) la glotona niña protagonista, a la que le encantan los espaguetis, se dedica a comer también hebras de ovillos y madejas, que se parecen a los hilos de pasta, y, luego, líneas impresas de libros que también son finas y alargadas como los espaguetis y las hebras, hasta terminar devorando los libros, para con su tinta y con una máquina de coser que le compró su madre convertirse ella misma en escritora. O, con un aire ya más preadolescente, en *El domador de erratas* (Sevilla, 2001) un lunar en la cara del protagonista se transforma en una mancha con vida propia, que se extiende por su cuerpo y salta a las páginas de sus cuadernos y libros, en los que cambia el sentido de las frases y textos confundiendo así su lectura.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Barcia Mendo, E.; Soto Vázquez, J. (2010). *Glosario de literatura infantil y juvenil: algunas aportaciones desde Extremadura*. Mérida: Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Extremadura.
- Bermejo, A. (1993). *Para saber más de literatura infantil y juvenil: una bibliografía*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- Blake, Q. (2010). *1001 libros infantiles que hay que leer antes de crecer*. Barcelona: Grijalbo.
- Bravo-Villasante, C. (1985a). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Escuela Española.
- (1985b). *Diccionario de autores de la literatura infantil mundial*. Madrid: Escuela Española.

- (1989a). *Ensayos de literatura infantil*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- (1989b). “Historia de las historias de la literatura infantil y juvenil”. *Cuadernos hispanoamericanos*, 492, págs. 151-154. También en *Boletín de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 12, págs. 19-27.
- Celaya, J.; Yuste, E. (2014). “La LIJ ante la Red: nuevos soportes, formatos y formas literarias para niños y jóvenes”, *CLIJ*, 260, págs. 22-31.
- Cendán Pazos, F. (1986). *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- (2010). “La evolución de la literatura infantil y juvenil en España”. *Bookbird: A Journal of International Children’s Literature*, 48.3, págs. 1-5.
- García Padrino, J. [Ed.]. (2010). *Gran diccionario de autores latinoamericanos de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Fundación SM.
- Garralón, A. (2001). *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid: Anaya.
- González, L. D. (2002). *Tesoros para la memoria: una visión de conjunto y una selección de obras de literatura infantil y juvenil*. Madrid: CIE Dossat.
- Hundt, P. [Ed.]. (2004). *International Companion Encyclopedia of Children Literature*. London/ New York: Routledge.
- Lage Fernández, J. J. (2010). *Diccionario histórico de autores de la literatura infantil y juvenil contemporánea*. Granada: Mágina.
- Lerer, S. (2009). *La magia de los libros infantiles: de las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona: Ares y Mares.
- Molist, P. (2006). *Los libros tranquilos: el curso de la vida a través de la literatura infantil*. Madrid: Anaya.
- Montesinos Ruiz, J. (2006). “El valor literario y didáctico de la literatura juvenil en la Educación Secundaria Obligatoria”. M. E. García Gutiérrez (Ed.), *La educación lingüística y literaria en Secundaria*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, págs. 73-85.
- Pagès, V. (2009). *De Robinson Crusoe a Peter Pan: un canon de literatura juvenil*. Barcelona: Ariel.
- Pelegrín, A.; Sotomayor, M. V.; Urdiales, A. [Eds.]. (2008). *Pequeña memoria recobrada: libros infantiles del exilio del 39*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Pelegrín, A. (2004). *La aventura de oír: cuentos tradicionales y literatura infantil*. Madrid: Anaya.

- Peña Muñoz, M. (2009). *Historia de la literatura infantil en América Latina*. Madrid: Fundación SM.
- Petronio (1978). *Satiricón*, traducción de Lisardo Rubio. Madrid: Gredos.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.
- Tejerina Lobo, I. (2004). “El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX”, *Lazarillo. Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 12, págs. 17-25.
- Yubero, S. y Cerrillo, P. C. [Eds.]. (2009). *De aquel lado del Atlántico: 75 libros latinoamericanos para lectores españoles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

LECTURAS

- Alcott, L. M. (2015). *Mujercitas*. Barcelona: Penguin Clásicos.
- Amicis, E. de (2014). *Corazón*. Madrid: Alianza.
- Andersen, H. C. (2005). *Cuentos completos*. Madrid: Cátedra.
- Andresen, S. de M. B. (2005). *La niña del mar*. Madrid: Talis.
- Antoniorrobles (1985). *El señor que se comió un mundo*. Barcelona: Noguer.
- Araújo, M. R. (1973). *O palhaço verde*. Coimbra: Atlântida.
- Asimov, I. (2009). *Yo, robot*. Barcelona: Edhasa.
- Atxaga, B. (2008). *Obabakoak*. Madrid: Punto de Lectura.
- Barbery, M. (2015). *La elegancia del erizo*. Barcelona: Booket.
- Baroja, P. (2014). *Zalacaín el aventurero*. Madrid: Cátedra.
- Barrie, J. M. (2011). *Peter Pan*. Madrid: Cátedra.
- Basile, G. (2002). *Pentamerón. El cuento de los cuentos*. Madrid: Siruela.
- Baum, L. F. (2016). *El maravilloso Mago de Oz*. Barcelona: Alfaguara.
- Bécquer, G. A. (2015). *Rimas, Leyendas y Relatos Orientales*. Sevilla: Fundación J. M. Lara.
- Birmajer, M. (2007). *Mitos y recuerdos*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Blume, J. (2004). *Lo que más me gusta es...* Madrid: Alfaguara.
- Blyton, E. (2015). *Los cinco tras el pasadizo secreto*. Barcelona: RBA.
- Burton, R. F. (1987). *Las mil y una noches*. Madrid: Siruela.
- Caballero, F. (1943). *La Mitología contada a los niños e Historia de los grandes hombres de Grecia*. Madrid: Apostolado de la Prensa.
- Calvino, I. (2009). *Por qué leer los clásicos*. Madrid: Siruela.
- Carroll, L. (1992). *Alicia en el país de las Maravillas*. Madrid: Cátedra.

- Chamizo, L. (2011). *El miajón de los castúos*. Madrid: Austral.
- Collodi, C. (2014). *Las aventuras de Pinocho*. Madrid: Alianza.
- Coloma, L. (1960). *Obras completas*. Madrid: Razón y Fe.
- Cooper, F. (1996). *El último mohicano*. Madrid: Anaya.
- Dahl, R. (2015). *James y el melocotón gigante*. Barcelona: Alfaguara.
- Dami, E. (2010). *Las aventuras de Ulises según Gerónimo Stilton*, Barcelona: Planeta.
- Darío, R. (2012). *Azul*. Cantos de vida y esperanza. Madrid: Austral.
- Defoe, D. (2015). *Robinson Crusoe*. Barcelona: Penguin Clásicos.
- Delibes, M. (2011). *El camino*. Barcelona: Destino.
- Dickens, C. (2004). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Dumas, A. (2008). *Los mosqueteros*. Madrid: Cátedra.
- Eco, U. (2010). *El nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen.
- Ende, M. (2015). *La historia interminable*. Barcelona: Alfaguara.
- Fortún, E. (2007). *Celia en el colegio*. Barcelona: Altaya.
- Fuertes, G. (2006). *Obras incompletas*. Madrid: Cátedra.
- Gaarder, J. (2015). *El mundo de Sofía. Novela sobre la Historia de la Filosofía*. Madrid: Siruela.
- Gabriel y Galán, J. M. (2003). *Extremeñas*. Badajoz: Corporación de Medios de Extremadura.
- Gaiman, N. (2009). *Coraline*. Barcelona: Salamandra.
- García Lorca, F. (2004). *Canciones, poemas y romances para niños*. Barcelona: Octaedro.
- Golding, W. (2010). *El señor de las moscas*. Madrid: Alianza.
- Goscinnny, R. (2009). *El pequeño Nicolás. ¡Diga!* Madrid: Alfaguara.
- Grahame, K. (2008). *El viento en los sauces*. Madrid: Valdemar.
- Grimm, J. y W. (2015). *Cuentos completos*. Madrid: Alianza.
- Gripe, M. (2008). *La hija del espantapájaros*. Madrid: SM.
- Hartzenbusch, J. E. de (1973). *Fábulas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Hesse, H. (1987). *Siddharta*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Hinton, S. E. (2011). *Rebeldes*. Madrid: Alfaguara.
- Hoffmann, E. T. A. (2014). *Cuentos*. Madrid: Alianza.
- Howard, R. E. (2001). *Clavos rojos. Conan el Bárbaro*. Málaga: Sulaco.
- Iriarte, T. de (2016). *Fábulas literarias*. Barcelona: Penguin Clásicos.
- Irving, W. (2012). *Cuentos de la Alhambra*. Madrid: Cátedra.
- Jansson, T. (2006). *La llegada del cometa*. Madrid: Siruela.
- Jiménez, J. R. (2015). *Platero y yo*. Barcelona: Castalia.
- Kästner, E. (2002). *Emilio y los detectives*. Barcelona: Juventud.
- Kerr, J. (2002). *Cuando Hitler robó el conejo rosa*. Madrid: Alfaguara.

- Kipling, R. (2016). *El libro de la selva*. Barcelona: Penguin Clásicos.
- Lagerlöf, S. (2008). *El maravilloso viaje de Nils Holgersson*. Madrid: Anaya.
- La Fontaine, J. de (2016). *Fábulas*. Madrid: Cátedra.
- Leprince de Beaumont, J. M. (1989). *El almacén de los niños (selección)*. Granada: Universidad de Granada.
- Lewis, C. S. (2011). *El león, la bruja y el armario*. Barcelona: Planetalector.
- Lindgren, A. (2001). *Pippi Calzaslargas*. Barcelona: Juventud.
- Lindqvist, J. A. (2008). *Déjame entrar*. Madrid: Espasa Calpe.
- Lofting, H. (2010). *La historia del Doctor Dolittle*. Madrid: Espasa.
- London, J. (1981). *La llamada de la selva*. Colmillo blanco. Barcelona: Bruguera.
- Luis, A. B. (1990). *Dientes de ratón*. Madrid: Alfaguara.
- Martí, José (1995). *Cuentos completos*. Barcelona: Anthropos.
- Martín Gaité, C. (2015). *Caperucita en Manhattan*. Madrid: Siruela.
- Matute, A. M. (2002). *Los niños tontos*. Barcelona: Destino.
- Milne, A. A. (2015). *Historias de Winny de Pub*. Madrid: Valdemar.
- Mistral, G. (1999). *Obra poética*. Madrid: Editorial Complutense.
- Moure, G. (2003). *Maíto Panduro*. Zaragoza: Edelvives.
- Nöstlinger, C. (2005). *Konrad o El niño que salió de una lata de conservas*. Madrid: Alfaguara.
- Nunes, L. B. (1987). *La casa de la madrina*. Madrid: Alfaguara.
- Orwell, G. (2013). *Rebelión en la granja*. Barcelona: DeBolsillo.
- Pérez Galdós, B. (2015). *Trafalgar*. Madrid: Alianza.
- Perrault, C. (2016). *Cuentos completos*. Madrid: Alianza.
- Poe, E. A. (2007). *Obras completas*. Barcelona: Aguilar.
- Pratchett, T. (2011). *El color de la magia*. Barcelona: DeBolsillo.
- Pyle, H. (1984). *Las alegres aventuras de Robin Hood*. Madrid: Anaya.
- Remarque, E. M. (2014). *Trilogía de la Primera Guerra Mundial: Sin novedad en el frente. El camino de regreso. Los tres camaradas*. Barcelona: Edhasa.
- Rodari, G. (2006). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Booket.
- Rowling, J. K. (2015). *Harry Potter y la piedra filosofal*. Barcelona: Salamandra.
- Saint-Exupéry, A. de (2001). *El principito*. Madrid: Alianza.
- Salgari, E. (2004). *Sandokán*. Madrid: Aguilar.
- Samaniego, F. M. (2016). *Fábulas*. Barcelona: Penguin Clásicos.
- Sánchez Ferlosio, R. (2015). *Industrias y Andanzas de Alfanhuí*. Barcelona: DeBolsillo.
- Sánchez-Silva, J. M. (2002). *Marcelino Pan y Vino*. Madrid: Anaya.
- Scott, W. (2014). *Ivanhoe*. Barcelona: DeBolsillo.

- Shelley, M. (2007). *Frankenstein o el moderno Prometeo*. Madrid: Alianza.
- Sierra i Fabra, J. (2005). *El joven Lennon*. Madrid: SM.
- Skármeta, A. (2003). *La composición*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Sommer-Bodenburg, A. (2016). *El pequeño vampiro*. Madrid: Loqueleo.
- Spyri, J. (2001). *Heidi*. Barcelona: RBA.
- Stevenson, R. L. (2015). *La isla del tesoro*. Barcelona: Penguin Clásicos.
- Stowe, H. B. (2010). *La cabaña del tío Tom*. Barcelona: Ediciones B.
- Swift, J. (2016). *Los viajes de Gulliver*. Barcelona: Penguin Clásicos.
- Tolkien, J. R. R. (2015). *El señor de los anillos*. Barcelona: Minotauro.
- Travers, P. L. (2014). *Mary Poppins*. Madrid: Alianza.
- Twain, M. (1973). *Novelas completas y ensayos*. Madrid: Aguilar.
- Verne, J. (2012). *Viaje al centro de la Tierra*. Madrid: Alianza.
- Villoro, C. (1996). *Amarina y el viejo pesadilla y otros cuentos*. Bogotá: Norma.
- Wilde, O. (2012). *Cuentos*. Barcelona: Austral.

TEMA 5

GÉNEROS LITERARIOS: LA NARRATIVA

Los géneros literarios y sus rasgos definitorios

La narrativa infantil popular

La adecuación del cuento folclórico a la mente de los niños

¿Qué pasaría si los cuentos de hadas o los populares e infantiles en general no estuvieran por escrito?

El cuento popular

Versiones y recopilaciones. Clasificación y tipos de cuentos populares

La morfología del cuento de Vladímir Propp

Bibliografía

*De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es,
sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo.
El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista;
el teléfono es extensión de la voz;
luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo.
Pero el libro es otra cosa: el libro es una exten-
sión de la memoria y de la imaginación.*

(J. Luis Borges, *Borges oral*, Alianza Editorial, 1980).

LOS GÉNEROS LITERARIOS Y SUS RASGOS DEFINITORIOS

Con la aparición de nuevas formas de escritura y lectura (papel, digital, en red) han surgido numerosas investigaciones para redelimitar los géneros literarios. Desde la antigüedad han existido investigaciones en este sentido, que parten desde las poéticas aristotélicas. Casi unánimemente, la crítica reconoce la existencia de géneros literarios tanto en su creación como en su recepción (Stempel *apud* Gallardo Pauls). Así las cosas, desde la Estética de la Recepción se concede al lector un papel fundamental que afecta también a la estructuración de los géneros literarios y sus características, ya que los gustos, individuales o sociales, influyen en el afianzamiento y consolidación de géneros concretos, así como a la modelización nueva de formas clásicas. Por ello, el tipo de lector ejerce una influencia directa sobre las convenciones de cada género que requiere de actualizaciones constantes de modo diacrónico y sincrónico. Como afirman Welles y Warren (*apud* Gallardo Pauls, 1959: 278):

El género debe entenderse como agrupación de obras literarias, basada tanto en la forma exterior (metro o estructura específicos) como en la interior (actitud, tono, propósito; dicho más toscamente: tema y público (Welles y Warren, 1959: 278; citado por M.^a Paz Díez Taboada, en “La despedida, moderno subgénero de la elegía”, *Signa*).

Esta nueva dimensión literaria que aporta la Literatura Comparada se acerca a la revisión supranacional y plurilingüística de los géneros literarios. De este modo lo indica Claudio Guillen (1985), quien analiza los distintos géneros atendiendo a aspectos históricos, sociológicos, pragmáticos, estructurales, lógicos y comparativos. Ya que cada época ha enfocado el problema de los géneros literarios desde un contexto histórico concreto.

Como ha sucedido en el resto de géneros, este debate también ha afectado a la literatura infantil y juvenil, a la que debe sumarse la discusión que ya introdujimos en el primer tema de este mismo trabajo.

Autores como Juan Cervera o Ramón López Tamés (*apud* Perera Santana: 36) se han puesto de acuerdo para reconocer que podemos hablar de tres grandes géneros en los que se incluyen todos los demás: narrativa (el más extendido y difundido), teatro y poesía, los cuales se subdividirían en subgéneros dentro de cada uno de ellos (cuento popular, retahílas, nanas, teatro de títeres, sombras chinescas...). Sin embargo, en ocasiones, algunas formas textuales, como ocurre con los cómics, combinan rasgos que afectan a más de un género literario, lo que hace difícil su encaje

en un único campo. Tácitamente se puede acordar que son relatos visuales, a través de la imagen, consideradas en la crítica actual como novela gráfica, tebeos, cómics... Entre otros géneros infantiles de difícil delimitación podemos situar las aleluyas, los álbumes ilustrados, los textos de teatros de títeres o la narración oral, en ocasiones a medio camino entre la dramatización o el relato visual. Resulta evidente que los niños disfrutaban de la literatura de tradición oral, tanto a través de los cuentos, como en poesías o nanas, lo cual permite confirmar su vigencia. Y no solo entre las formas populares, sino en sus recreaciones mediante autores cultos (Cillán Cillán, 2003).

*Una mujer morena
resuelta en luna
se derrama hilo a hilo
sobre la cuna.
Ríete, niño,
que te traigo la luna
cuando es preciso.*

Miguel Hernández en las
Nanas de la cebolla (Cillán, 2003: 38)

*A la nana, nana, nana,
A la nanita le haremos
Una chocita en el campo
Y en ella nos meteremos*

Lorca en *Yerma*
(Cillán, 2003: 48)

La narración

Delimitar las características de una narrativa infantil no es sencillo ni unívoco, según Perera (2007: 37) los rasgos actuales se pueden concretar en los siguientes:

1. Difícil de caracterizar en esquemas sencillos.
2. Gran número de títulos, imposibles de analizar y catalogar.
3. Falta de correspondencia entre producción y crítica literaria, que impiden la selección de textos (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Servicio de Orientación a la Lectura, Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Libro y la Literatura Infantil). Los principales portales e instituciones españolas facilitan el acceso a clasificaciones contemporáneas de géneros, temáticas y adecuaciones a la edad lectora.
4. Difícil acceso del lector a las obras (descatalogación, falta de interés). En muchos casos, los libros tienen una escasa presencia en las librerías, incluso títulos reconocidos corren el riesgo de ser descatalogados, lo que dificulta el acceso del lector a obras publicadas años antes.
5. La traducción de títulos, principalmente del francés (siglo XIX) y del inglés (siglo XX), con escasos títulos en lengua española. Siempre hay algo que

falta, algo que no se puede traducir de una lengua a otra, como refranes populares, dichos... Es importante que el maestro de primaria trabaje textos en español, a no ser que tengamos un buen nivel de la lengua francesa o inglesa y queramos trabajar los textos desde su origen. La mayoría de los títulos, sin embargo, son obras de traducción y estas han sido con las que se ha trabajado en los colegios. Es difícil a veces enseñar con obras traducidas ya que pierden significado y vocabulario específico, véase, por ejemplo, cómo en pruebas de evaluación como PIRLS (2012: 15) se intenta buscar el texto en su lengua original.

El género narrativo es el que ha supuesto un auténtico impulso de la LIJ y ha propiciado un cambio considerable respecto a la literatura que se escribía para niños. A partir de los años setenta comenzó un periodo fundamental, puesto que tenía que adecuarse a la nueva realidad social: la transmisión de nuevos temas como la complejidad de las relaciones personales, las modificaciones de patrones familiares o los conflictos vitales (Colomer, 1998).

Es por ello que unas de las clasificaciones más utilizadas es la planteada por Cubells (1990) atendiendo a dos aspectos centrales, argumentos y temas, para lo que establece dos grandes divisiones: relato fantástico y relato realista. División, por otro lado que completa Isabel Tejerina (2004: 201-209) con una gran profusión de autores y obras de cada género:

El relato fantástico	El relato realista
1. Reescritura actual del cuento maravilloso tradicional (Rodríguez Almodóvar o Ana María Matute).	1. Realismo psicológico y familiar (Andreu Martín, Fernando Alonso o Elvira Lindo).
2. Cuento maravilloso actual (Carmen Martín Gaité).	2. Realismo social y crítico (Gabriel Janer Manila o Marta Osorio).
3. Cuento infantil moderno (Aasun Balzola y Joan Manuel Gisbert).	3. Relato humorístico (Roal Dahl, Miquel Obiols o Carmen Santoja).
4. Relato fantástico moderno (Kafka o Joan Manuel Gisbert).	4. Relato de aventuras (Robert L. Stevenson, Fernando Savater, Julio Verne, Jonathan Swift...).
5. Historias disparatadas y sin sentido (Fernando Lalana o Marisa Núñez).	5. Novela histórica (<i>El capitán Alatriste</i> , de Arturo Pérez Reverte).
6. Relato de ciencia-ficción (las novelas cortas de Isaac Asimov, Aldous Huxley o H. G. Wells).	6. Novela policíaca y de misterio (Eliacer Cansino, Allan Poe, Jaume Rivera...).

LA NARRATIVA INFANTIL POPULAR

La adecuación del cuento folclórico a la mente de los niños

La íntima relación entre folklore y literatura infantil, unida a la pervivencia de los cuentos populares, no deja de sorprender a los estudiosos. No en vano, ha suscitado muchas preguntas entre quienes se han aproximado a este interesante fenómeno. ¿Cómo es posible que los niños del siglo XXI sigan encontrando placer cuando escuchan o leen estos antiquísimos relatos? ¿Qué es lo que hace que los cuentos puedan adaptarse a los nuevos modos de transmisión del conocimiento? ¿Por qué sigue vigente un puñado de cuentos maravillosos que han acabado por imponerse a otros centenares de historias que nos han llegado igualmente por la vía de la transmisión oral? ¿Qué ingredientes contienen los cuentos para que sean universalmente queridos por los niños de los cinco continentes? ¿Por qué los cuentos resisten los ataques de los distintos enfoques pedagógicos que recomendaban su erradicación por considerarlos en exceso fantasiosos, irreales o quiméricos, o bien portadores de las esencias sexistas del régimen patriarcal? Ya hemos adelantado algunas respuestas parciales a esas preguntas siguiendo las enseñanzas de Bettelheim (1978) desde la perspectiva del psicoanálisis. Nos queda ahora terminar de caracterizar la profunda adecuación existente entre los cuentos maravillosos y la mente infantil, mostrar las conclusiones de los estudios psicológicos confirmadas posteriormente por las investigaciones lingüísticas que desmenuzaron la estructura interna de los cuentos, revelando la sintonía entre las capacidades comprensivas de los niños y la organización (estructural y de contenidos) de los relatos.

Los cuentos presentan un universo maniqueo en el que no existen matices intermedios. Los protagonistas carecen de la complejidad psicológica de los héroes de la novela, están altamente tipificados y solo hay personajes buenos o malos, valientes o cobardes, poderosos o débiles, listos o torpes. Estas generalizaciones se corresponden con la manera que tienen los niños de percibir la realidad y es precisamente esto lo que facilita los mecanismos de identificación de los receptores infantiles con los protagonistas de los relatos (Gómez del Manzano, 1987: 20, viene a explicar de este modo la aparición de hagiografías y vidas de santos como modelos literarios usuales en la literatura infantil española entre 1920 y 1950, con la pretensión de forjar héroes infantiles españoles). Por otra parte, en los cuentos la bondad es siempre recompensada y se castiga a los personajes malvados, lo que también se correspondería, según los psicólogos, con las aspiraciones del pen-

samiento infantil. Otras características de los cuentos, como la indeterminación espacial (nunca sabemos dónde transcurren los relatos) o la imprecisión temporal (tampoco se sitúan en ningún tiempo objetivo) así como la ausencia de descripciones innecesarias, el predominio de la acción, la presencia de animales y objetos familiares, la existencia de un lugar de cobijo, las repeticiones y la utilización de fórmulas recurrentes (ya sean iniciales: *érase una vez*; o finales: *y colorín colorado*) o la progresión lineal de la acción, el animismo, los finales cerrados en los que todos los conflictos presentados, por terribles que sean, se resuelven siempre en un final feliz y, por lo tanto, tranquilizador, con la bondad recompensada y la maldad castigada, etcétera, se corresponden con la percepción infantil de la realidad y, en consecuencia, se adecuan mejor que cualquier otro relato o género a la mentalidad de los destinatarios infantiles de los cuentos.

Algunos autores, como Van Dijk, Rumelhart o Stein y Glenn, procedieron durante la década de los setenta del pasado siglo a la caracterización de los esquemas narrativos de los cuentos y desvelaron sus estructuras internas, es decir, la morfología, el armazón organizativo utilizado por quienes cuentan una historia. Son las llamadas “gramáticas de los cuentos”, que demuestran que las categorías resultantes coinciden con las que se utilizan en las narraciones naturales, pues no en vano los cuentos emplean los mismos procedimientos y técnicas verbales de cualquier relato oral. Sus estudios experimentales con niños de hasta siete años de edad, demostraron que *el recuerdo y la comprensión de los cuentos depende de la cantidad de estructura inherente a los mismos* (Gárate, 1994: 52). Los cuentos populares están estructurados en esquemas simples (organizados, coherentes, que pueden expresar asuntos complejos, pero estructuralmente sencillos) y que facilitan la exposición oral y, lo que es más importante, se ajustan a los esquemas cognitivos de los niños. *En definitiva* –concluye Colomer (1998: 60)– *la simplicidad narrativa y moral parece ser que ha permitido trasladar la literatura folklórica al campo de la literatura destinada a los niños*. Resultan, pues, incuestionables los vínculos entre folklore y literatura infantil, entre los cuentos populares y la mentalidad de los niños a quienes van destinados.

¿Qué pasaría si los cuentos de hadas o los populares e infantiles en general no estuvieran por escrito?

Hubiéramos perdido gran cantidad de versiones, todo sería una maraña confusa. De manera que gracias a los recopiladores y a su interés por fijarlos por escrito

y recogerlos tenemos constancia de la cultura popular de los pueblos, a pesar de las burlas a las que se vieron sometidos.

Pero aún corrí otras vicisitudes, y fue cuando el narrador era uno de esos seres zumbones, o de los que la dan de serios y graves, que encarándose conmigo me contestaban:

—¡Hombre! ¿Va V. ahora a aprender cuentecitos? Eso se queda bueno para los niños. Los hombres tienen cosas más serias y útiles en que ocuparse y no deben perder lastimosamente el tiempo en tonterías (Sergio Hernández de Soto, Cuentos populares de Extremadura, BTPE, 1886).

A través de los estudios sobre el cuento, y merced a ellos, conocemos cómo vivía el pueblo tradicional de los siglos XVI, XVII, XVIII y XIX, sin cuyos esfuerzos posiblemente muchas tradiciones habrían desaparecido. Gracias a esa función tenemos el conocimiento cultural del pueblo, como exponían los propios recopiladores del siglo XIX, tanto en España como en el resto de países europeos. Sirva de muestra la afirmación *sobre el interés con que se miran estos cuentos y la necesidad que hay de recogerlos*, que incluía Coelho en la introducción a sus *Contos populares portugueses* (1879: VII-VIII):

Con esta colección que será seguida brevemente, como esperamos, de la publicación de los otros cuentos que tenemos reunidos, queda realizado un deseo ha mucho tiempo expresado por los hombres que conocen el valor de estas cosas. Portugal deja de ser una excepción con relación al interés que en los otros países latinos se va desarrollando por los cuentos populares, en virtud de un movimiento nacido en Alemania con la publicación de los Kinder und Hausmärchen... urge que ese movimiento se propague rápidamente a todas las provincias de Portugal y de España, antes que el periódico, llevado a todas partes por el camino de hierro, concluya la obra de desaparición que amenaza estas tradiciones.

Esas costumbres, con los nuevos usos sociales, se habrían perdido. Es una forma de conocer culturalmente distintas épocas, pues las clases sociales más altas siempre han tenido referentes culturales e importantes a partir de los cuales conocer sus orígenes o sus raíces; pues solo ellos sabían leer o escribir. Pero la gente humilde desconocería muchos aspectos antológicos que gracias a la labor de los folkloristas nos han llegado hasta la actualidad. Al respecto, consideramos muy cierto el poema “Los nadies” de Eduardo Galeano (2002: 59), acerca de la vigencia de las diferencias en el reconocimiento de las clases sociales:

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la

Liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica

Roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

El cuento popular: cuentos de hadas y cuentos de autor

Los cuentos se caracterizan por ser narraciones breves de hechos imaginarios, que contienen los mismos elementos que cualquier texto literario: narrador, personajes, tiempo, espacio y trama. No siempre está clara la diferencia entre un cuento narrativo o lírico (poético), e incluso, tampoco es clara la división entre novela corta y cuento extenso (Baquero Goyanes, 1948), tanto por su extensión como por las técnicas literarias que utilizan.

De hecho, algunos autores (Bortolussi, 1987: 7) consideran que el cuento popular nace en la literatura oral primitiva, de modo que tras su recopilación dio lugar al cuento infantil. La diferencia entre el cuento literario y el popular ha tenido estudios recientes como los de Jolles (1958/1971), Anderson Imbert (1979), Morote (2002) y Merino (2012). De este modo podemos establecer algunos puntos en común y divergencias que nos llevan a características como las que siguen (que no siempre son aplicables y reconocibles en todos los textos):

Cuentos populares	Cuentos de autor
<p>Narrador omnisciente en tercera persona, que controla la vida de los personajes y todo cuanto sucede.</p>	<p>Suele ser también un narrador en tercera persona y omnisciente.</p>
<p>Los protagonistas suelen ser un único personaje o una pareja, que se acompaña de personajes secundarios. Existen personajes tipos como el príncipe, princesa, ogro, campesinos, madrastras, bruja, duendes..., son personajes planos que no evolucionan psicológicamente. Caracterizados de manera muy general y estereotipados.</p>	<p>La riqueza de personajes es mayor, no limitada a los personajes tradicionales. En ocasiones la evolución del personaje es posible. También se les suele caracterizar con mayor riqueza adjetiva y de acciones, lo que hace que sean personajes más complejos.</p>
<p>El tiempo se expresa mediante fórmulas concretas, tópicos literarios, que alejan la historia del tiempo presente: Érase una vez... Esa indeterminación le otorga un valor atemporal.</p>	<p>Aunque en ocasiones reitera fórmulas clásicas, no tiene acuñadas expresiones concretas. El tiempo de localización se aproxima al mundo cercano, a la contemporaneidad.</p>
<p>El espacio en el que transcurren las historias es un lugar común, normalmente fáciles de identificar y con un valor reconocible por el lector: jardines, el bosque, castillos, palacios, aldeas, fuentes, ríos..., que conceden a las historias cierta ambientación medievalista.</p>	<p>Los lugares en los que transcurre la acción pueden ser lugares clásicos o contemporáneos, sin limitaciones específicas.</p>
<p>Suelen tener una única acción, lo cual impide que se pierda la atención del lector, son un desarrollo muy dinámico. Y esa acción es, en gran medida, más importante que los personajes que puedan aparecer.</p>	<p>Las acciones son varias y divergen en el desarrollo, lo que hace que su lectura requiera un mayor esfuerzo.</p>
<p>Son cuentos de transmisión oral y de autor anónimo. Que tienen numerosas variantes de un mismo cuento. Escrito en prosa. Tienen variantes geográficas que afectan al tipo de personaje, usos lingüísticos...</p>	<p>Son cuentos de transmisión escrita y autor conocido. No existen variantes, ni modificaciones lingüísticas. Predominan las narraciones en prosa. No existen variedades geográficas.</p>
<p>Tiene una estructura cerrada, a veces hipercodificada, con un desarrollo lineal de los acontecimientos. Con una extensión breve.</p>	<p>Si bien predomina el desarrollo lineal y el final cerrado, tampoco son infrecuentes los saltos temporales y la ordenación ilógica de los sucesos.</p>
<p>Algunos autores como Galiana (2007) conceden un valor simbólico a los números que se repiten en los cuentos populares o a los colores (Heller, 2004).</p>	

Versiones y recopilaciones¹. Clasificaciones y tipos de cuentos populares

VERSIONES Y RECOPIACIONES

Se suele indicar que el punto de inflexión en las tendencias anteriores se marca con la edición por Charles Perrault en Francia de sus *Contes de ma mère l'oye* (*Cuentos del pasado*) en 1697, en los que reúne algunos relatos populares franceses (Martens, 2016). Estos cuentos, que subtítulo *Cuentos de mamá Oca*, recogen relatos populares franceses y también la tradición de leyendas célticas y narraciones italianas. *Piel de asno*, *Pulgarcito*, *El gato con botas*, *La Cenicienta* y *Caperucita Roja* aparecen en esta obra y al final de cada uno añade una moraleja. Con estos cuentos maravillosos Perrault introdujo y consagró “el mundo de las hadas” en la literatura infantil (Martens, 2014). Bajo este título se agrupan dos tipos de obras bastante diferentes, tanto por su forma como por su estilo. Los tres primeros textos son poemas escritos en verso, mientras que los ocho últimos son cuentos publicados en prosa, que reciben el nombre de *cuentos de antaño*. Estos últimos se publicaron en 1697 por primera vez, y no lo hicieron bajo la autoría de Perrault. Se trata de cuentos que, tal y como nos dice Emilio Pascual en *Cuentos de antaño*, “si tuviéramos que encerrar en dos palabras las características fundamentales de los *Cuentos de antaño*, diríamos solamente: simplicidad y mesura” (Grimm, 1987).

Posteriormente, los hermanos Grimm fueron los que a principios del siglo XIX iniciaron la recopilación de cuentos populares de tradición oral en Alemania. Bajo el título de *Cuentos de niños y del hogar* (Grimm, 1987) recopilan dos tomos de cuentos populares, uno publicado en 1812, dirigido por Jacob Grimm, y un segundo tomo publicado en 1815, bajo la dirección de Wilhelm Grimm. Todos los cuentos están recogidos directamente del pueblo. Esta colección incluye todo tipo de narraciones populares: fábulas, leyendas, chascarrillos, cuentos de miedo, cuentos fantásticos infantiles, narraciones jocosas y adivinanzas. Tal y como especifica María Antonia Seijo Castroviejo en el apéndice del tercer volumen de esta obra, “el peso mayor de la colección lo constituyen los cuentos para niños, es decir, los cuentos fantásticos, que se mueven en el terreno del mundo mágico y maravilloso” (Grimm, 1987: 299).

¹ Síntesis del Trabajo Fin de Máster presentado por Sara Mateos (Universidad de Extremadura, 2013) y dirigido por José Soto Vázquez.

Otro autor destacado en la recopilación de cuentos fue Hans Christian Andersen, el cual comenzó su labor en Dinamarca. Este autor recopiló más de 150 cuentos de gran fama actualmente, bajo el título *Cuentos completos* (Andersen, 1990). En ellos se puede apreciar que el autor refleja sus propias preocupaciones vitales, tales como la muerte, la religión, el sufrimiento, el amor trágico y la mujer. La clasificación fundamental de sus cuentos se divide en cuentos de personas, cuentos de animales y cuentos de plantas y objetos.

Con respecto a la situación en España, Juan Rodríguez Pastor (1990: 9) nos dice que España no pudo contar en el siglo XIX con una recopilación de cuentos semejantes a las europeas, a pesar de los intentos de varios autores, que realizaron diversas recolecciones a menor escala. Este fue el caso de folkloristas como Fernán Caballero, Antonio de Trueba y Juan Varela.

Llegados a este punto, es necesario señalar que en el panorama español del cuento popular, Antonio Rodríguez Almodóvar (1990: 21-22) afirma que podemos distinguir tres periodos principales de estudio de los cuentos populares. Al primer periodo se le denomina etapa *folklórico-costumbrista*, y su figura más representativa es Fernán Caballero. La segunda etapa recibe el nombre de etapa *folklórico-positivista*, y se desarrolla en la segunda mitad de los años ochenta del siglo XIX, de la mano de don Antonio Machado y Álvarez, bajo cuya dirección al frente de la “Biblioteca de Tradiciones Populares” se recogieron un total de cuarenta y cuatro cuentos pertenecientes a diversas regiones españolas. Finalmente, la tercera etapa denominada *folklórico-filológica*, se produjo en torno a los años veinte y treinta del siglo XX, y tuvo como figura más representativa a Aurelio M. Espinosa, el cual, junto a su hijo, recogieron más de quinientas versiones de cuentos en ambas Castillas. En las últimas décadas del siglo XX, Juan Rodríguez Pastor (1990: 11) nos indica que se produce un intento de popularizar literariamente cuentos populares recogidos en España de la tradición oral, tradición en la que el encargado de esta labor y figura representativa del panorama nacional en esta época será Antonio Rodríguez Almodóvar.

La figura más representativa de este trabajo en España, como ya hemos adelantado fue Cecilia Böhl de Faber, más conocida como Fernán Caballero. Toda su obra se encuentra marcada por un profundo interés por el costumbrismo como manifestación folclórica. En *Cuentos andaluces* (1966) recoge varios cuentos y chascarrillos que reflejan las tradiciones del campesinado andaluz. También añade numerosos cuentos tradicionales en *Cuentos de encantamiento y otros cuentos populares* (Caballero, 1986), donde mantiene un lenguaje coloquial y popular, adornado por dichos,

refranes y frases hechas. Además de los cuentos, esta autora recogió otras formas literarias que recopila en *Adivinanzas, acertijos y refranes populares* (Caballero, 1989) y *Cuentos, adivinanzas y refranes* (2006), que presentan idéntica metodología que en sus cuentos populares.

Otro autor destacado en este campo es Aurelio M. Espinosa, el cual realizó una recopilación de unos doscientos ochenta cuentos recogidos por toda la geografía española. Los publicó bajo el título *Los cuentos populares españoles recogidos de la tradición oral de España* (Espinosa, 2009), que fueron impresos entre 1923 y 1926 por la Universidad de Standford por primera vez, y aquí en España por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas entre 1946 y 1947, en tres volúmenes, reeditados en 2009. La colección se divide en seis grandes epígrafes: cuentos de adivinanzas, cuentos humanos varios, cuentos morales, cuentos de encantamiento, cuentos picarescos y cuentos de animales. En la introducción de la obra, el autor nos informa de que “los cuentos han sido recogidos de la boca del pueblo y representan de una manera bastante fiel el lenguaje mismo de los narradores” (Espinosa, 2009: 57).

Por su parte, Aurelio M. Espinosa (hijo) realizó una extensa recolección de cuentos de tradición oral en las provincias castellanas y leonesas. Recopiló sus trabajos bajo el título de *Cuentos populares de Castilla y León*, con más de quinientos cuentos. La colección completa ordena los textos en ocho grupos: cuentos de animales, cuentos de encantamiento, cuentos de brujas, cuentos ejemplares y morales, cuentos novelescos, cuentos de ogros, chistes y anécdotas y cuentos de fórmulas fijas. En el año 1987, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas publica el tomo I de la obra, donde engloba los cuatro primeros grupos de cuentos. El autor deja constancia en su producción de que la reproducción de los cuentos siguió fielmente las palabras contadas por los narradores. Ya que uno de sus objetivos será la fidelidad de las palabras y la precisión a la hora de recopilar cuentos populares:

En la recolección de los cuentos populares es indispensable observar dos condiciones. En primer lugar, se han de recoger solamente aquellos cuentos que los narradores hayan oído contar a otras personas, y nunca cuentos leídos en algún libro. Como garantía, es preferible que los narradores sean personas de escasa instrucción. En segundo lugar, es preciso reproducir el lenguaje del narrador hasta en sus detalles más pequeños. Los cuentos tradicionales tienen valor solamente cuando se reproducen en el lenguaje en que han sido transmitidos de generación en generación (Espinosa, 1987: 12).

CLASIFICACIONES Y TIPOS DE CUENTOS POPULARES

Al mismo tiempo que se creaban las colecciones de cuentos, surge la necesidad de ordenar esa extensa producción. Así, en el primer tercio del siglo XX aparecerá la clasificación realizada por Aarne-Thompson, una de las más importantes hasta el momento. Se trata de un sistema de clasificación de cuentos que publicó por primera vez el folklorista Antti Aarne en 1910, y que Stith Thompson ampliaría y completaría en 1928. Por ello, a partir de 1961, comenzó a denominarse clasificación de Aarne-Thompson. Esta clasificación divide los cuentos en cinco grandes grupos: cuentos de animales, cuentos folclóricos ordinarios, chistes y anécdotas, cuentos de fórmula y cuentos no clasificados. Cada grupo se compone de diversos subgrupos. El catálogo cuenta con un total de dos mil cuatrocientos noventa y nueve cuentos clasificados. Se considera la clasificación más utilizada para la categorización de los cuentos por los diferentes autores, si bien hay algunas objeciones a su método. De ella derivan no pocas clasificaciones temáticas realizadas posteriormente. Así, por ejemplo, Paul Delarue comienza a mediados de siglo la redacción de un catálogo nacional de los cuentos populares franceses, su nunca terminado *Le conte populaire français: catalogue raisonné des versions de France et des pays de langue française d'outre-mer*².

Este esfuerzo loable por catalogar, agrupando temáticamente los cuentos populares, ha sido criticado por diferentes especialistas, entre los que destaca el investigador ruso Vladímir Propp, autor de la imprescindible *Morfología del cuento*, que se ha convertido en una obra de referencia obligatoria para los estudiosos del cuento. Nuestra opinión es que cualquier clasificación temática realizada puede resultar interesante desde un punto de vista pragmático o pedagógico, por supuesto, si se hace con criterios rigurosos y sobre un número extenso de textos. Los numerosos catálogos tipológicos, repertorios, inventarios y clasificaciones de los cuentos populares son útiles desde el momento en que facilitan a los investigadores la búsqueda de materiales que de otra manera estarían dispersos en minúsculas publicaciones de carácter regionalista. A nuestro juicio, cualquier agrupamiento temático es sumamente discutible desde una perspectiva científica y puede ser objeto de numerosas objeciones conceptuales, ya que un mismo cuento puede ser incluido en distintos apartados, según pongamos el énfasis en tal o cual aspecto temático de los varios que puedan presentarse en un mismo cuento.

² Paul Delarue murió antes de que se pudiera publicar su volumen que aparece citado por Michèle Simonsen en *Le conte populaire français*. Paris, P.U.F., 1981, pág. 26.

Muchas de las críticas a estas ingentes obras de erudición decimonónica vienen del ámbito estructuralista y se resumen con precisión en unas líneas del prólogo a los *Cuentos al amor de la lumbre* de Rodríguez Almodóvar (1983: 16):

Lo malo es que, como dicen los estructuralistas, todo ese esfuerzo descomunal sirve para demostrar que los cuentos parecidos se parecen.

Por otro lado, Ana Pelegrín (1984: 90) realiza una clasificación de los cuentos infantiles en función de las edades de los destinatarios.

- Así, el primer grupo de cuentos, destinado a niños de 2 a 5 años, corresponde a los cuentos de fórmula (cuentos mínimos, cuentos de nunca acabar y cuentos acumulativos y de encadenamiento).
- El segundo grupo es el de cuentos de animales (animales salvajes, animales salvajes y domésticos, el hombre y los animales salvajes, animales domésticos y pájaros, peces y otros animales) destinado a niños de 4 a 7 años.
- Finalmente, el tercer grupo, correspondiente a los cuentos maravillosos (cuentos mágicos, adversarios sobrenaturales, esposa o esposos encantados, tareas sobrehumanas, protectores-ayudantes y objetos mágicos), está destinado a niños de 5 a 7 años.

No podemos olvidar la labor realizada por Antonio Rodríguez Almodóvar en *Cuentos al amor de la lumbre* (1990), donde publica una clasificación de los cuentos populares en tres grandes grupos.

- Por un lado se encuentran los cuentos maravillosos, los cuales también se pueden denominar de encantamiento o de hadas;
- en segundo lugar los cuentos de costumbres, que abarca un número muy grande de subclases;
- y, finalmente, los cuentos de animales, cuyos protagonistas son animales humanizados.

Algo característico de esta recopilación es la elaboración de arquetipos a partir de dos o más versiones de un mismo tipo de cuento. Este autor recopila en los tres bloques un total de ciento treinta y cinco cuentos. Esta clasificación, en la que divide los cuentos en maravillosos, de costumbres y de animales, es la más común y la más empleada en el panorama hispánico actual. Rodríguez Almodóvar realiza tres colecciones de cuentos: *Los cuentos maravillosos españoles*, donde los define como «una

clase particular de los cuentos populares más ampliamente denominados “de hadas”, “de encantamiento” o “fantásticos”, transmitidos, como todos los cuentos populares de forma oral» (1982). Se trata de una colección de carácter divulgativo del trabajo de investigación sobre los cuentos maravillosos españoles realizado con una beca de la Fundación Juan March en el año 1977. Otra obra destacada es *Cuentos populares españoles* (2002), en la que recoge una serie de cincuenta y cuatro cuentos y los clasifica en grupos. Aquí nos desvela una cualidad interesante de algunos cuentos populares, como es la existencia de un cuento y un contracuento, que consisten en dos relatos que tienden a expresar mensajes contrapuestos (“El gallo Kirico” y “El medio pollito”). Su clasificación establece una ordenación de los cuentos hispánicos en doce ciclos: A) Blancaflor; B) Juan el oso; C) El príncipe encantado; D) La princesa encantada; E) La princesa y el pastor; F) Las tres maravillas del mundo; G) La niña perseguida; H) Los niños valientes; I) El muerto agradecido; J) Seres mitológicos; K) La ambición castigada; L) La muerte (Almodóvar, 1990: 52).

Para terminar, respecto a la clasificación de cuentos a nivel nacional, cabe destacar el *Catálogo tipológico del cuento folklórico español* (1995) de Julio Camarena y Maxime Chevalier. Ellos realizan varias clasificaciones en función de la temática. Centrándonos en los llamados cuentos maravillosos, por ser los más comunes, estos autores los presentan agrupados en función de las cuatro grandes áreas lingüísticas españolas: castellano o español, catalán, gallego y vascuence. En ella muestran una amplia colección de cuentos, y en cada uno de ellos aparece indicado siempre el número que le corresponde según el índice de Aarne y Thompson. Además, relacionan cada cuento con distintas versiones orales de las diferentes áreas lingüísticas anteriormente mencionadas, por lo que se establece una correlación con los índices hispanoamericanos y de otras lenguas peninsulares de gran interés.

La morfología del cuento de Vladímir Propp

Los cuentos, como género más prolífico (Ruiz Campos, 2000; Perera Santana, 2007), se han estudiado desde muchas escuelas y enfoques de distinta naturaleza. Así, por ejemplo, la *Escuela filológica comparatista* se centró en el estudio de distintas versiones de un mismo cuento, con la intención de encontrar el prototipo original. La *Escuela filológica formalista* intenta ver sus estructuras. La *Escuela antropológica* lo relaciona con las culturas primitivas, buscando estadios de superación de la propia condición humana. La *Escuela psicológica* encuentra en ellos valores de nuestro inconsciente y del mundo de los sueños. Otras como la *Escuela historicista* los iden-

tífica con el reflejo de un orden social concreto, basado en el poder de una clases dominantes sobre otras. En último término, por ejemplo, la *Interpretación feminista* identifica unos roles claramente a favor del varón frente a la mujer.

Por su particular interés, consideramos muy interesante entender la teoría de las funciones de Vladímir Propp, ya que supusieron un avance notable en los estudios del cuento maravilloso. Propp encuentra que los elementos que los conforman y su estructura es similar, independientemente de la cultura y lugares donde se hubieran recopilado. Propp extrae de sus estudios cuatro principios básicos:

1. En los cuentos aparecen valores constantes (las funciones y acciones de los personajes para el desarrollo de la intriga) y valores variables (los nombre de los personajes).
2. El número de funciones presentes en los cuentos maravillosos es limitado y ordenado.
3. Todas las acciones se suceden siempre de la misma manera.
4. Los cuentos maravillosos tienen el mismo tipo de estructuras.

Además, distingue 31 funciones que, a su vez, se pueden agrupar dentro del esquema básico de la estructura narrativa (Almodóvar, 1990: 42-43):

1. Funciones preparatorias (1-3).
2. Funciones raras en los cuentos españoles (4-7).
3. Carencia (8-11).
4. La ausencia de objeto mágico denota que estamos en presencia de un cuento semimaravilloso (12-15).
5. Combate-muerte del agresor (16-19).
6. Nueva fechoría y proceso para repararla (8bis-14bis)
7. Tarea difícilmente cumplida (25-31).

1. **Alejamiento:** uno de los miembros de la familia se aleja de la casa.
2. **Prohibición:** sobre el protagonista recae una prohibición.
3. **Transgresión:** se transgrede la prohibición.
4. **Interrogatorio:** el agresor intenta obtener noticias.
5. **Información:** el agresor recibe información sobre la víctima.
6. **Engaño:** el agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes.
7. **Complicidad:** la víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo, a su pesar.

8. **Fechoría:** el agresor daña a uno de los miembros de la familia o le causa perjuicios.
9. **La carencia:** algo le falta a uno de los miembros de la familia; uno de los miembros de la familia tiene ganas de poseer algo.
10. **Mediación, momento de transición:** se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia, se dirigen al héroe con una pregunta o una orden, se le llama o se le hace partir.
11. **Principio de la acción contraria:** el héroe-buscador acepta o decide actuar.
12. **Partida:** el héroe se va de su casa.
13. **Primera función del donante:** el héroe sufre una prueba, un cuestionario, un ataque, etc., que le preparan para la recepción de un objeto o de un auxiliar mágico.
14. **Reacción del héroe:** el héroe reacciona ante las acciones del futuro donante.
15. **Recepción del objeto mágico:** el objeto mágico pasa a disposición del héroe.
16. **Desplazamiento:** el héroe es transportado, conducido o llevado cerca del lugar donde se halla el objeto de su búsqueda.
17. **Combate:** el héroe y su agresor se enfrentan en un combate.
18. **Marca:** el héroe recibe una marca.
19. **Victoria:** el agresor es vencido.
20. **Reparación:** la fechoría inicial es reparada o la carencia colmada.
21. **La vuelta:** el héroe regresa. XXI. **Persecución:** el héroe es perseguido.
22. **Socorro:** el héroe es auxiliado.
23. **Llegada de incógnito:** el héroe llega de incógnito a su casa o a otra comarca.
24. **Pretensiones engañosas:** un falso héroe reivindica, para sí, pretensiones engañosas.
25. **Tarea difícil:** se propone al héroe una tarea difícil.
26. **Tarea cumplida:** la tarea es realizada.
27. **Reconocimiento:** el héroe es reconocido.
28. **Descubrimiento:** el falso héroe o el agresor, el malvado, queda desenmascarado.
29. **Transfiguración:** el héroe recibe una nueva apariencia.
30. **Castigo:** el falso héroe o el agresor es castigado.
31. **Matrimonio:** el héroe se casa y asciende al trono.

Posteriormente, Propp estudió los personajes, ya que las funciones, que se repiten constantemente y con esa sucesión, se sustentan por unos ejes (actantes) que las realizan. El concepto de Actante fue un término creado por Lucien Tesnière y usado posteriormente por la semiótica para designar al participante (persona, animal o cosa) en un proceso narrativo. Según Greimas (*apud* Saniz, 2008), el actante es

quien realiza o el que realiza el acto, independientemente de cualquier otra determinación. Aplicado al análisis del relato, un actante es una amplia clase que agrupa una sola función de los diversos papeles de un mismo rol actancial: héroe, villano, ayudante... En el análisis de la estructura del cuento maravilloso, Propp propuso 31 funciones para cada personaje o persona dramática, que luego agrupó en siete esferas de acción correspondientes a siete tipos de papeles. Cada papel actancial es un modelo de comportamiento y está ligado a la posición del personaje con respecto a la sociedad. Greimas, en cambio, propuso más adelante homologar las categorías actanciales a categorías semióticas. De acuerdo con esto Beristain (1982: 119) propone la siguiente tabla comparativa:

Propp	Greimas
Héroe	Sujeto
Bien amado o deseado	Objeto
Donador o proveedor	Destinador
Mandador	Destinatario
Ayudante	Ayudante
Villano o agresor	Oponente
Traidor o falso héroe	Oponente

BIBLIOGRAFÍA

- Aarne & Thompson (1995). *Los tipos del cuento folklórico. Una clasificación*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- Andersen, H. C. (1990). *Cuentos completos*. Vol. I. Madrid: Anaya.
- Anderson Imbert, E. (1979). *Teoría y técnica del cuento*. Buenos Aires: Marymar Ediciones.
- Baquero Goyanes, M. (1948). *Qué es una novela. Qué es el cuento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Berinstain, H. (1989). *Análisis estructural del relato literario*. México: Unam.
- Bettelheim, B. (1978). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Bortolussi, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Editorial Alhambra.
- Caballero, F. (1966). *Cuentos andaluces*. Madrid: Ediciones Alcalá.

- (1986). *Cuentos de encantamiento y otros cuentos populares*. Palma de Mallorca: Biblioteca de cuentos maravillosos.
- (1989). *Adivinanzas, acertijos y refranes populares*. Madrid: Montera.
- (2006). *Cuentos, adivinanzas y refranes populares*. Badajoz: Corporación de Medios de Extremadura.
- Camarena, J. y Chevalier, M. (1995). *Catálogo tipológico del cuento folklórico español: cuentos maravillosos*. Madrid: Gredos.
- Cillán Cillán, F. (2003). *Nanas y rimas de la primera y de la segunda infancia*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Coelho, A. (1879). *Contos populares portugueses*. Lisboa: F. Planier.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Cubells, F. (1990). “Corrientes actuales de la Literatura Infantil”. VVAA., *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española en lengua castellana*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil, págs. 7-15.
- Espinosa, A. M. (1987). *Cuentos populares de Castilla y León*. T. I. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Espinosa, A. M. (2009). *Cuentos populares recogidos de la tradición oral de España*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Frenk, M. (1978). *Lírica española de tipo popular*. Madrid: Cátedra.
- Galiana, H. (2007). *El nuevo libro de la numerología*. Barcelona: Crítica.
- Galeano, E. (1989/2002). “Los nadies”, *El libro de los abrazos*. Barcelona: Siglo XXI.
- Gallardo Pauls, E. *Blog sobre teoría de la literatura*. <http://peripoietik.es/hypotheses.org/> [29/19/2014].
- Gárate Larrea, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. Madrid: Siglo XXI.
- Gómez del Manzano, M. (1987). *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX*. Madrid: Narcea.
- Grimm, J. y W. (1987). *Cuentos de niños y del hogar*. Vol. I. Madrid: Anaya.
- Guillén, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*. Barcelona: Crítica.
- Heller, E. (2004). *Psicología del color*. Barcelona: Gustavo Gili.
- IEA (2012). *PIRLS - TIMSS 2011 Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA Volumen I: informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jolles, A. (1958/1971). *Las formas simples*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Martens, H. (2014). «“Cuentos” de Perrault, en la traducción anónima de Biblioteca Universal (1892)». Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Mateos García, S. (s.a.). “Los cuentos populares extremeños y su aplicación didáctica en el aula. Estado de la cuestión y propuesta didáctica para el segundo ciclo de Educación Primaria”. TFM del Máster Universitario de Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Merino, J. M.^a (2012). *Cuento popular y cuento literario*. León: Universidad de León: Fundación A. Pereira.

- Morote Magán, P. (2002). “El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura”, en Antonio Mendoza Fillola (Coord.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, págs. 159-189.
- Pelegrín, A. (1984). *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Editorial Cincel.
- Perera Santana, Á. (2007). *Manual de Literatura Infantil*. Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Perrault, C. (1985). *Cuentos de antaño*. Madrid: Ediciones Generales Anaya.
- Propp, V. (1981). *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Rodríguez Almodóvar, A. (1982). *Los cuentos maravillosos españoles*. Barcelona: Editorial Crítica.
- (1983). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Anaya.
- (1990). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Anaya.
- (2002). *Cuentos populares españoles*. Madrid: Anaya.
- Rodríguez Marín, F. (1981). *Cantos populares españoles*. Madrid: Atlas.
- Rodríguez Pastor, J. (1990). *Cuentos populares extremeños y andaluces*. Badajoz: Diputación Provincial de Badajoz.
- Ruiz Campos, A. M. (2000). *Literatura infantil. Introducción a su teoría y práctica*. Sevilla: Editorial Guadalmena.
- Saniz Balderrama, L. (2008). “El esquema actancial explicado”, *Punto Cero*, vol. 13, 16, págs. 91-97.
- Simonsen, M. (1981). *Le conte populaire français*. Paris: P.U.F.
- Soto Vázquez, J.; Barcia Mendo, E. (2010). *Glosario de literatura infantil y juvenil. Algunas aportaciones desde Extremadura*. Mérida: Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Extremadura.
- Soto Vázquez, J.; Barcia Mendo, E. (2012). *Cuentos populares de Extremadura*. “Serie Rescate”, 42. Mérida: Editora Regional de Extremadura.
- Tejerina, I. (2004). “Grandes tendencias, autores y obras de la narrativa infantil y juvenil española actual”, *Romanistické Studia. Studia Romanistica*, 217, págs. 201-209.
- Thompson, S. (1972). *El cuento folklórico*, traducción Angelina Lemmo. Caracas: Universidad de Venezuela.

TEMA 6

GÉNEROS LITERARIOS: LA POESÍA

Introducción: el lenguaje poético y la infancia

Rasgos característicos de la poesía infantil

Cualidades de la buena poesía

Recursos estilísticos más frecuentes

Tipos de poesía infantil

Poesía de tradición oral

Poesía de autor

Clasificación según la estructura interna

Poesía y creatividad infantil

La poesía en la escuela

Actividades con poesía

Cómo trabajar un poema en el aula

Referencias bibliográficas

Resulta menos importante el entendimiento de todos y cada uno de los aspectos del poema, primero porque los niños comprenden a veces más y mejor de lo que los adultos suponen, y segundo porque la poesía no tiene por qué ser comprendida con absoluta claridad en todo momento y en todo caso de una manera racional, sino de una manera emocional. Un poema puede –y añadiría: debe- llegarnos antes por la sensibilidad, por el sentimiento, que por la inteligencia. Cuando ya ha cumplido su misión conmovedora, vendrá la inteligencia a dilucidar los porqués, y a darnos la razón. La poesía no cuenta, canta, y el canto es más cordial que cerebral.

Leopoldo de Luis, *Vicente Aleixandre para niños*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1999, pág. 7.

INTRODUCCIÓN: EL LENGUAJE POÉTICO Y LA INFANCIA

Las palabras siempre sirven para comunicarnos, pero no necesariamente de manera práctica o utilitaria. Su significado puede tener tanto valor como su forma o el sentido que queramos otorgarles. La poesía es un género literario que permite el máximo grado de libertad y creatividad a los usuarios de la lengua, tanto en su dimensión expresiva como comprensiva. El lenguaje poético, como explica Cerrillo (2013: 144), es el más versátil y polivalente de todo el panorama literario:

La poesía es, sin duda, el género literario que ofrece más posibilidades para explorar, usar en múltiples registros y ampliar el lenguaje, expresando y recibiendo lo que vemos, soñamos, pensamos o sentimos de una manera muy diferente a como lo hacemos en una conversación cotidiana, en una información periodística o, incluso, en un relato. Partiendo de una idea, de una noticia, de un suceso, de un sentimiento o de una vivencia, un poeta podrá dar a su poema aliento heroico, tinte dramático, emoción personal o guiño divertido, eligiendo y combinando las palabras de modo que el lector centre su mirada en ellas más allá de lo que significan.

Su versatilidad y polivalencia hacen de la poesía un género muy apropiado para la infancia, pero si hay una dimensión del lenguaje poético que resulta especialmente atractiva para los lectores infantiles es su carácter lúdico, que puede concretarse en diversos ámbitos, tal como detalla Cervera (2003):

El juego es personal cuando el contacto entre el niño y la poesía lo establece un adulto. El juego es individual, con contacto directo del niño con la poesía, mediante la lectura o la recitación. El juego es colectivo, a través de la danza, la recitación coral o la dramatización. A menudo cuenta con el auxilio de la música, sobre todo si se trata de canciones.

En los apartados que siguen profundizaremos, por una parte, en las características y en los tipos de poesía infantil, y por otra, en las relaciones entre poesía y creatividad infantil. Por último, exploraremos diversas posibilidades de trabajar en la escuela con este género literario.

RASGOS CARACTERÍSTICOS DE LA POESÍA INFANTIL

Cualidades de la buena poesía

Igual que ocurre con la literatura infantil en general, el hecho de que los destinatarios de los textos poéticos sean niños y niñas no significa que su calidad deba ser infe-

rior ni sus temas deban estar limitados, tal como señala Heriberto Tejo (2006: 2), “[...] la auténtica poesía para niños no es una poesía fácil, llena de cursilerías y didactismos, sino esencialmente poesía. Reducir la vivencia poética a una enumeración de virtudes, exaltación patriótica o enseñanza de temas escolares es desvirtuar la esencia poética”.

Este mismo autor sostiene que los mejores críticos de la poesía infantil pueden ser los propios menores, siempre que los adultos procuremos que se vayan formando poco a poco en el buen gusto hacia la poesía. Pero ¿cómo se consigue esa formación en el buen gusto poético? Sobre todo facilitando a los menores experiencias de lectura y disfrute de buena poesía; cuantas más experiencias, mejor; y cuanto mayor sea la calidad de la poesía, más formación poética recibirán. Para poder apreciar la calidad de la poesía que vamos a ofrecer al público infantil, los adultos debemos tener en cuenta algunos criterios básicos. Cuatro son las características esenciales que debe reunir la poesía infantil de calidad (Tejo, 2006: 2-3):

1. **Musicalidad.** Tanto el ritmo como la melodía provocan en los menores una sensación agradable, de seguridad, tranquilidad y alegría. Un poema que transmita un ritmo fluido –a través de la adecuada distribución espacial y temporal de sonidos y acentos– se asemeja a una canción y se acerca en mayor medida a la esencia del lenguaje poético. Por ello, con niños muy pequeños o que se acercan por primera vez a la poesía, conviene usar textos con rima en lugar de versos libres. La repetición de sonidos (aliteración) o de estrofas (estribillo) también contribuye a dotar al poema de mayor musicalidad.
2. **Brevedad.** Los primeros poemas infantiles deben ser breves. A medida que los menores se vayan habituando al disfrute del género poético, podemos presentarle composiciones con un mayor número de versos. Esto no significa que no pueda haber excepciones, siempre que los poemas largos cuenten una pequeña historia que logre mantener el interés de los niños hasta su conclusión.
3. **Sencillez.** La reacción emocional que debe provocar la poesía en la infancia no viene determinada únicamente por los conceptos transmitidos, sino también por la forma de comunicarlos. Por ello, tanto el vocabulario como la sintaxis y las ideas deben ser sencillas y claras. No se trata de simplificar o vulgarizar el fondo o la forma, sino de procurar que el texto pueda ser interpretado por su destinatario con la mayor libertad posible.
4. **Estética literaria.** Un texto poético eficaz es el que consigue divertir, sorprender, entristecer, asombrar al niño a través de palabras evocadoras, connotativas, precisas y vigorosas. Esas palabras deben combinarse de tal manera que resulten

agradables al oído y también estimulen la imaginación de los menores, que son capaces de captar antes el valor afectivo y sensorial que el significado de los textos. El lenguaje poético debe dirigirse más a los sentidos y a la imaginación del niño que a su intelecto o a su comportamiento. Por ejemplo, este poema de María Elena Walsh (1969: 57) titulado “Nada más” no contiene ideas teóricas o enseñanzas prácticas, pero consigue estimular la imaginación infantil:

*Con esta moneda
me voy a comprar
un ramo de cielo
y un metro de mar,
un piso de estrellas,
un sol de verdad,
un hilo de viento
y nada más.*

Más allá de las características principales expuestas, la poesía infantil de calidad se puede calificar de *generosa* y *gratuita*, ya que no persigue ningún fin concreto ni espera ningún tipo de recompensa. No trata de moralizar ni de enseñar, solo consigue el disfrute estético de los lectores. Como explican Andricáin y Rodríguez (2016:19), debemos evitar el error de buscar únicamente los efectos prácticos de la poesía infantil en la escuela:

Para acercarnos a la auténtica poesía hay que abandonar un poco el pragmatismo con que, casi siempre, nos aproximamos a otros géneros literarios. Uno no sabe con certeza qué va a obtener a cambio cuando lee unos versos, ni siquiera tiene la seguridad de que se producirá el consabido trueque. La poesía solo tendrá sentido en la escuela cuando el acercamiento a ella esté desprovisto de ese carácter práctico que por lo general tratamos de imponerle.

Recursos estilísticos más frecuentes

En la poesía infantil se utilizan numerosos y variados recursos estilísticos, pero son tres los más frecuentes: la personificación, la comparación o símil y la metáfora (Cerrillo, 2013: 161-162).

1. **La personificación:** consiste en la atribución de cualidades humanas a animales, cosas o acontecimientos. En el género de la *fábula*, que siempre ha fascinado al público infantil, la personificación desempeña un papel esencial ya que los animales poseen el don de la palabra. Un ejemplo de esta figura lo

encontramos en el poema “Paisaje” de García Lorca (1996: 363), donde “la tarde” posee la capacidad humana de “vestirse” o de “tumbarse”:

*La tarde equivocada
se vistió de frío.*

*Detrás de los cristales
turbios, todos los niños
ven convertirse en pájaros
un árbol amarillo.*

*La tarde está tendida
a lo largo del río.
Y un rubor de manzana
tiembla en los tejadillos.*

2. **La comparación o símil:** consiste en comparar un término real con otro imaginario con el que guarde algún tipo de semejanza. Para relacionar los dos términos se utiliza los nexos comparativos adverbiales “como”, “tal como”, “cual” u otros. Mediante la comparación o símil el lector infantil de poesía puede explorar la realidad desde distintas perspectivas gracias a la relación de semejanza que se ponga de manifiesto. Por ejemplo, en sus “Nanas de la cebolla” Miguel Hernández (1992: 733) deslumbra con este símil:

*Con cinco dientes
como cinco jazmines
adolescentes*

3. **La metáfora:** es el desplazamiento o traslación del sentido literal de un término al sentido figurado de otro a través de una comparación tácita. A diferencia del símil o comparación explícita, no existe nexo comparativo ya que se produce una identificación entre los dos términos por su semejanza, y el que aporta el sentido literal o recto puede no estar presente en el texto. Por ejemplo, en estos tres primeros versos del poema de Miguel Hernández (1992: 747) titulado “Rueda que irás muy lejos” encontramos tres metáforas que identifican a un niño (sentido literal) con una “rueda”, un “ala” y una “torre” (sentido figurado):

*Rueda que irás muy lejos.
Ala que irás muy alto.
Torre del día, niño.*

TIPOS DE POESÍA INFANTIL

Poesía de tradición oral

Podemos definir la tradición oral como las manifestaciones culturales que se han ido transmitiendo de padres a hijos o de maestros a discípulos a lo largo de los siglos a través de cualquier tipo de expresión oral, como las leyendas, cuentos, relatos verídicos, canciones, poemas, oraciones, juegos, etc. En la mayoría de los casos la autoría original de estas producciones es desconocida. Así explica Bellido Zambrano (2010: 1) la importancia de la tradición oral:

Aún sin saber leer ni escribir, nuestros ancestros han transmitido sus conocimientos generación tras generación, y se ha desarrollado una cultura popular en forma de canciones, cuentos, poesías, juegos, etc. Y los educadores debemos saber mantener y prolongar aún más si cabe su existencia. Toda esta tradición oral forma ya parte de nuestro folclore, término que se suele usar para denominar al patrimonio cultural, tradicional y popular de una zona, región y/o país.

El primer contacto de los niños con la poesía se produce también mediante el intercambio oral, ya que durante sus primeros meses de vida son destinatarios de los textos poéticos reproducidos por sus padres y otros adultos, tal como afirma López Valero (2003: 180):

Al igual que la narración, la poesía llega en primer lugar al niño por transmisión oral, desde que nace a través de las canciones de su madre y de todos los que le rodean, y en su desarrollo a través de los juegos, retahílas y canciones que van aprendiendo unos niños de otros, como las coplillas, aleluyas, adivinanzas... Toda esta poesía será anónima pero pertenece por derecho al mundo infantil. Las letras de la mayoría de ellas son formas poéticas reconocidas como coplas, seguidillas, romances, versificación irregular... lo que aumenta su valor, ayudando al niño a otra lectura de lo poético.

Bellido Zambrano (2010: 5) ofrece esta clasificación general de las manifestaciones literarias del folclore infantil partiendo de la teoría de los géneros:

Género lírico:	El cancionero (verso)
Género épico:	El cuento (prosa) El Romancero (verso)

Veamos la tipología que aportan el propio Bellido Zambrano (2010: 5-11) y Pedro C. Cerrillo (2005: 45-142) de manifestaciones poéticas de la tradición oral infantil:

A EL CANCIONERO INFANTIL

- 1. Las nanas o canciones de cuna.** Es un tipo de canción popular de transmisión oral que contiene muchas de las primeras palabras que los adultos dirigen a los niños en sus primeros meses de vida. La sencillez fónica de los términos usados y el ritmo pausado de la melodía suelen producir una sensación de seguridad y cercanía afectiva que propician el sueño placentero de los menores. Ejemplo:

*Canta pajarillo,
de color añil,
que mi niño pequeño
no quiere dormir.*

*Canta pajarillo,
de color añil,
que mi niño pequeño
se quiere dormir*

- 2. Canciones infantiles escenificadas.** Son canciones tradicionales recitadas por los niños –sin la participación de los adultos– que suelen ir asociadas a gestos, bailes o juegos. Por ello pueden ser clasificadas en distintos subgéneros, como canciones de comba, de rueda, de columpio, de corro, de filas, de grupos, etc. En muchos casos, las primeras versiones de estas canciones tenían un autor individual (normalmente desconocido) pero con su uso colectivo en distintos tiempos y lugares han ido sufriendo transformaciones y se han convertido en anónimas o populares. Este tipo de canciones (y sus juegos correspondientes) supone un primer acercamiento informal y libre de los niños a la práctica del ritmo, la entonación y la psicomotricidad. Ejemplo:

*Caracol, col, col
saca tus cuernos al sol
que tu padre y tu madre ya los sacó.
Caracol, col, col
en cada ramita
lleva una flor.
Que viva la baba,
de aquel caracol.*

- 3. Trabalenguas y retahílas.** Los trabalenguas entrañan cierta dificultad en su recitado debido a la repetición de palabras o a la combinación poco habitual de sonidos. Esa dificultad suele dar lugar a equivocaciones en los primeros intentos de lectura o repetición, lo cual crea un clima distendido y de confianza en el intercambio lingüístico de este tipo de textos. Ejemplo:

*Tres tristes tigres
comen trigo en un trigal.
Tanto trigo tragan
que los tres tigres tragones
con el trigo se atragantan.*

Las retahílas son similares a los trabalenguas, pero con una estructura más simple. En estos pequeños poemas no es prioritario el significado conceptual sino el ritmo, el gesto y la sonoridad. Un tipo frecuente de retahílas se forman con una secuencia repetida que va añadiendo o eliminando un elemento. Cuando las retahílas sirven para echar a suertes el orden, la función o la agrupación en un juego, también se llaman suertes. Ejemplo:

*Pito, pito
gorgorito.
¿Adónde vas
tú tan bonito?
A la era
de mi abuela.
Pim, pam, fuera.*

- 4. Las adivinanzas y acertijos.** Este tipo de composiciones incita al descubrimiento de un elemento no presente literalmente en el texto mediante un ejercicio deductivo para el que se requiere atención y concentración. Existen diversos subgéneros: animales, naturaleza, oficios, objetos, actividades, partes del cuerpo, etc. Ejemplo:

*Adivina, adivinanza:
¿qué tiene el rey en la panza,
igual que cualquier mendigo?
¿Lo sabes?
(El ombligo)*

- 5. Los juegos mímicos.** Se trata de textos breves que suscitan el movimiento, por parte del receptor, de alguna parte de su cuerpo. Con ellos se ejercita la psicomotricidad fina y gruesa. Ejemplo:

*Los patitos en el agua, meneando sus colitas, se decían uno a otro: "¡Ay!, que agua más fresquita".
Todos los patitos se fueron a nadar
y el más pequeñito se quedó detrás.
Su madre enfadada le quiso pegar
y el pobre patito se puso a llorar.*

- 6. Conjuros.** Son fórmulas mágicas, que pueden acompañarse de gestos, pronunciadas con el objetivo de conseguir algún efecto inverosímil o para invocar a algún ser sobrenatural. Ejemplo:

*Que llueva, que llueva,
La Virgen de la Cueva.
Que llueva, que llueva,
La Virgen de la Cueva.
Los pajaritos cantan,
La luna se levanta.*

- 7. Disparates:** Son poemas o canciones que presentan situaciones surrealistas, imposibles y divertidas. Es una forma literaria de dar la vuelta a la realidad para "hacer posible" lo imposible. Ejemplo:

*¿Podrá ser?
¿Podrá ser
que Andrés se acueste
en una nuez?*

- 8. Burlas:** Son cantinelas con una carga de mofa, provocación o desdén hacia sus receptores con motivo de defectos, acciones o acontecimientos, descuidos o errores. Ejemplo:

*Rabia, rabiña,
que tengo una piña,
con muchos piñones,
y tú no los comes.*

9. Oraciones. Son composiciones religiosas transmitidas de forma oral de una generación a otra que versan sobre los principios aprendidos y practicados durante la infancia. Normalmente se refieren a fundamentos y personajes de la fe cristiana. Ejemplo:

*Jesusito de mi vida,
Tú eres niño como yo,
Por eso te quiero tanto
Y te doy mi corazón.
Tómalo, tómalo,
Tuyo es, mío no.*

B EL ROMANCERO INFANTIL

Los romances son poemas medievales de tradición oral que narran historias y hazañas de todo tipo y se solían cantar con el acompañamiento de un instrumento musical, como se narra en las *Andanzas y viajes de Pedro Tafur* (Pérez Priego, 2009). Los primeros romances datan de finales del siglo XIV y eran principalmente de contenido histórico, pero luego se fueron enriqueciendo con narraciones maravillosas e incluso mágicas, con personajes que fascinaban al público infantil, como hadas y príncipes.

A lo largo de los siglos posteriores, se han ido adaptando muchos de estos romances al público infantil, con tal éxito que han perdurado en el tiempo en mayor medida que los romances para adultos. Es un tipo de composición que puede ser utilizada para trabajar en la escuela, ya que se encuentra entre la narración, la poesía y el teatro. Ejemplo:

–Coro: *Esta es la bola del mundo, la bola del mundo es.*
–Dama: *¿Ha visto usted a mi marido en la puerta del cuartel?*
–Soldado: *No señora, no lo he visto y tampoco sé quién es.*
–Dama: *Mi marido es un buen mozo, alto, rubio y coronel. Y en la punta de la espada lleva un pañuelo francés. Uno que le estoy bordando y otro que le bordaré.*
–Coro: *la princesita lloraba y el principito también, pero la que más lloraba era la Reina Isabel.*

Otros ejemplos de romances conocidos son: “Romance de la mano muerta”, “El señor Don Gato”, “Mambrú se fue a la guerra”, “La doncella guerrera”, “El piojo y la pulga”, etc.

Poesía de autor

A diferencia de la poesía infantil de tradición oral, los textos poéticos de autor no son anónimos ni han sido rescatados del folclore oral, aunque algunos se hayan inspirado en él e incluso hayan pasado ya, por derecho propio, al patrimonio cultural de ciertos pueblos. Se trata de poemas firmados por personas adultas que han sido escritos para el público infantil. López Valero (2003: 81-82) constata la existencia de este tipo de poesía y cita a la experta Ana Pelegrín (1986: 7-8) para ilustrar la relación entre el poeta adulto y el receptor infantil:

Tomando como fuente la tradición popular oral, Lope, Lorca, Machado, Alberti... en España o encaminándose por los caminos del Surrealismo en Francia, del «nonsense» en Inglaterra, muchos poetas han creado para niños [...] Para evitar una poesía burda y no aceptada por el niño, el autor lógicamente debe conocer el mundo infantil que es totalizador por él mismo, lleno de emociones y realizaciones intransferibles, como un lenguaje característico con signos y símbolos propios, Ana Pelegrín señala que: «Por la posesión de la fe creadora, el artista tiende un lazo entre su mundo de adulto y los secretos dominios de la infancia. En la creación es donde ambos encuentran su relación. En uno, creación lúcida, inteligencia de arte. En otro, inconsciente/consciente ejercicio de posibilidades creadoras, alegre palabra que juega o revela los vaivenes de su sensibilidad».

Ejemplos de poesía de autor:

Los ratones

*Juntáronse los ratones
para librarse del gato;
y después de largo rato
de disputas y opiniones,
dijeron que acertarían
en ponerle un cascabel,
que andando el gato con él,
librarse mejor podrían.*

*Salió un ratón barbicano,
colilargo, hociquirromo
y encrespando el grueso lomo,
dijo al senado romano,
después de hablar culto un rato:
—¿Quién de todos ha de ser
el que se atreva a poner
ese cascabel al gato?*

Lope de Vega (2002: 683)

Pegasos, lindos pegasos

*Pegasos, lindos pegasos,
caballitos de madera.*

*Yo conocí siendo niño,
la alegría de dar vueltas
sobre un corcel colorado,
en una noche de fiesta.*

*En el aire polvoriento
chispeaban las candelas,
y la noche azul ardía
toda sembrada de estrellas.*

*¡Alegrías infantiles
que cuestan una moneda
de cobre, lindos pegasos,
caballitos de madera!*

Antonio Machado (1988: 147)

Canción de la araña

*Ea, ea, ea...
No llores, pequeño.
Si te cojo en patas
siento que me muero.*

*Ea, ea, ea...
No llores, mi sueño.
Que rompes la tela
donde yo te mezo.*

*Ea, ea, ea...
¡Cómo pesas, niño!*

*Ea, ea, ea...
¡Cómo pesas, cielo!*

*Ea, ea, ea...
No puedo contigo...*

*Ea, ea, ea...
Que eres un camello.*

Beatriz Osés (2015: 38)

Las gambas artistas

*Éranse que se eran
tres gambas artistas.*

*Deseaban mucho
ser grandes coristas.*

*Un día actuaron
¡lo hicieron tan bien!*

*Todos aplaudieron
su gracia y salero
peladas y en fila
sobre la sartén.*

Carmen Galán (2007: XXI)

El ratoncito y el elefante

*Era en la selva,
y en un rincón,
el elefante dice al ratón:*

*—La Naturaleza
es belleza,
pero a veces
es injusta
la Naturaleza.*

*Mira, hijo,
yo tan grande
y tú tan canijo.
Yo con esta trompa
tú con ese hociquito.
Yo tan gordo
tú tan delgadito.*

Y dijo el ratoncito:

—Es que estoy malito.

Gloria Fuertes (1994: 75)

Clasificación según la estructura interna

Siguiendo a Heriberto Tejo (2006: 18-21) se pueden clasificar los poemas infantiles en cuatro clases atendiendo a su estructura interna, es decir, al contenido de los textos:

1. **Poesía narrativa.** Es una mezcla entre poema y narración, ya que se cuenta una historia pero de forma versificada. Con frecuencia se trata de tramas narrativas muy simplificadas para que la extensión del poema no sea excesiva. Ejemplo:

Por el alto río

*Por el alto río,
por la bajamar,
Sapito y Sapón
se han ido a jugar.*

*En una barquita
de plata y cristal,
ayer por la tarde
los vieron pasar
con Pedro Gorgojo,
con Pancho Pulgar,
con Juan Ropavieja
y Aurora Boreal.*

*¡Qué suave era el viento,
qué azul era el mar,
qué blancas las nubes
en lento vagar,
qué alegres las islas
de rojo coral!*

*Por el río,
por la bajamar,
Sapito y Sapón
se han ido a jugar.*

Nicolás Guillén (1997: 116)

2. **Poesía descriptiva.** Son poemas en los que predomina la descripción de personas, objetos, animales, paisajes, etc. Los lectores infantiles tienen la impresión

de estar observando una imagen o presenciando una escena de la vida real.
Ejemplo:

Desayuno con cereales

*En un pozo blanco,
se bañan jugando, decenas y cientos.
Son copos pequeños. Son rubios y negros.*

*Trigo y chocolate ¡no es un disparate!
Maíz en la leche ¡bonito baquete!*

*Los copos juegan y ríen,
les oigo crujir, cri, cri, cri...
se mojan y bailan.*

*¡Ya salpica la cuchara!
¡Ya salta la leche! ¡Ya cae el maíz!*

*Dentro, muy dentro
en el mismo centro,
en mi barriga
un no sé qué
un qué se yo
de gusto y satisfacción.*

Pilar Lozano Carbayo (2004: 12)

3. Poesía expresiva. En estos poemas la descripción y la narración se ponen al servicio de la expresión de los sentimientos y emociones del poeta o de los personajes evocados en el texto. Ejemplo:

Ceniza del Ciprés

*Qué tristes son los cipreses
bajo las nubes de plomo,
con ese verdor sombrío
de su rostro melancólico.*

*Como lanza de ceniza
su cuerpo se alza brumoso
elevando hacia la tarde
un lamento silencioso.*

Juan Ramón Barat (2000: 38)

4. **Poesía lúdica.** El autor convierte el poema en un juego de palabras o sonidos. El mensaje o los conceptos quedan reducidos al mínimo o desaparece para dar protagonismo a la sonoridad, el colorido expresivo, el humor, el ritmo y la melodía verbal. Ejemplo:

La pájara pinta

*Pájara pinta,
jarapintada,
limoniverde,
alimonada.*

*Ramiflorida,
picoriflama,
rama en el pico,
flor en la rama.*

*Pájara pinta,
pintarapaja,
baja del verde
del limón baja.*

Mirta Aguirre (2000: 54)

Uno de los autores pioneros en la poesía lúdica para el público infantil fue el cubano Mariano Brull (1891-1956), que creó una modalidad de poemas llamada *jitanjáfora*, en la que incluso se inventan algunas palabras sin significado, solo por el mero hecho de experimentar con distintas combinaciones de sonidos. Ejemplo:

Verdehalago

*Por el verde, verde
Verdería de verde mar
Erre que erre.*

*Viernes, vírgula, virgen
Enano verde,
Verdularia cantárida
Erre con erre.*

*Verdor y verdín
Verdumbre y verdura.*

Verde, doble verde

De col y lechuga.

Erre con erre

En mi verde limón

Pájara verde.

Por el verde, verde

Verdehalago húmedo

Extiéndome. Extiéndete.

Vengo de Mundolido

Y en Verdehalago me estoy.

Mariano Brull (1976: 83)

POESÍA Y CREATIVIDAD INFANTIL

El pedagogo y escritor italiano Gianni Rodari (1920-1980) fue un firme defensor, tanto en sus teorías como en su práctica docente, de la importancia de potenciar la creatividad infantil en las aulas. De este modo finaliza el primer capítulo introductorio de su libro *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*:

Espero que este pequeño libro sea igualmente útil a quien cree en la necesidad de que la imaginación tenga un puesto en el proceso educativo; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien sabe el valor liberador que puede tener la palabra. «Todos los usos de las palabras para todos» me parece un buen lema, tiene un bello sonido democrático. No para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo (Rodari 2008: 4).

¿De qué manera se puede potenciar esta creatividad en el caso concreto de la poesía infantil? Ceballos (2013), (*apud* Jiménez Fernández, 2015: 133), propone lo que denomina “ejercicios pre-poéticos”, con el objetivo esencial de acercar la poesía al alumnado y motivarlo para la generación de expectativas positivas. Entre estos ejercicios pre-poéticos podemos destacar los siguientes:

- Clasificación de palabras según impresiones, sensaciones, aspecto, connotaciones u otros criterios: felices, mágicas, dulces, agrias, tristes...
- Deformación e invención de palabras para que sean percibidas como materia dúctil con la que jugar y disfrutar a través de la poesía. Por ejemplo, desnavaja, antiparaguas, niño, casisonreír, rojazul.

- Encontrar pareja rítmica de un término: flor / color, ruido / salido, tapa / lapa... Esas asociaciones sonoras pueden provocar relaciones conceptuales sorprendentes e inspiradores.

En su manual de *Didáctica de la literatura en Educación Primaria*, Jiménez Fernández (2015: 133-136) también expone algunas de las técnicas de Díez Navarro (2003):

- Hacer a padres, abuelos, hermanos... protagonistas de las poesías:

*Mi mamá
está muy «enfadá»,
mi papó
está muy «enfadó»*

- Construir unos versos partiendo de un refrán o frase hecha:

*Al que come poco... (dice el maestro)
se le pone la cara de loco... (termina el niño)
Al que come mucho
se le pone la cara de chucho*

- Terminar poemas de otros autores que hemos recortado a propósito:

*Amanecía,
en el naranjel.
Abejitas de oro
buscaban la miel.

¿Dónde estará
la miel?*

Federico García Lorca (1996: 360)

La miel estará en... (el bajel, el ovejel, el Petrel, en un papel...).

- Construir un poema nuevo partiendo de la combinación de los versos de varios poemas dados. El resultado puede ser extraño o surrealista pero los niños disfrutarán jugando con el lenguaje y desmitificando poemas “serios”:

*Y las estrellas pobres
las que no tienen luz*

*¡qué dolor,
qué dolor,
qué pena!
Están abandonadas
sobre un azul borroso,
¡qué dolor..!
Cayó una hoja
y dos
y tres.
Por la luna nadaba un pez.
El agua duerme una hora
y el mar blanco duerme cien...*

Federico García Lorca (1996: 202)

Este puede ser uno de los resultados de la “reconstrucción” del poema:

*Y las estrellas pobres
y las canciones
cayó una hoja, y dos y tres
las que no tienen luz (Raúl, Renger, Mikel y Dani).*

Además, para crear poesía se deberían tener en cuenta algunas ideas ofrecidos por Luis García Montero en su libro *Lecciones de poesía para niños inquietos* (2000). Entre ellos se pueden destacar:

- Aprender a mirar todo lo que nos rodea. De manera discreta, un poeta está atento a todo lo que le rodea y, una vez que ha observado, puede sacar sus propias conclusiones.
- La poesía puede servirnos para expresar lo que vemos y a la vez el sentimiento que tenemos mientras lo miramos. Por ejemplo, si una mañana fría de invierno miramos por la ventana y observamos la escarcha sobre las flores y la tierra, podemos utilizar distintas metáforas para describirla según nuestro propio estado de ánimo (García Montero, 2000: 33-36):

Si estamos tristes: *las lágrimas del invierno.*

Si estamos alegres: *el azúcar del invierno.*

Si nos sentimos cariñosos: *el algodón del invierno.*

Si estamos muy pacíficos: *la paloma del invierno.*

- Los poetas no necesitan demasiadas palabras para expresar lo que ven y lo que sienten, ya que saben resumir o nombrar solo una parte para referirse a todo (por ejemplo: *Estoy enamorado / de aquellos ojos verdes*), pero deben ser palabras muy bien pensadas, que tengan fuerza y sentido. Mediante las comparaciones también se pueden expresar muchas ideas con pocas palabras.
- Leer poemas en voz alta fijándonos bien en las palabras y en las imágenes que expresan. También podemos buscar un público real (padres o hermanos) o imaginario (los juguetes o muñecos), e incluso el propio niño lector puede convertirse en su público, si graba la lectura de poemas y la escucha después.
- Todos podemos disfrutar con la poesía, no importa nuestra edad ni nuestra experiencia previa. Lo importante es que tengamos la mente abierta. Cuanto más poemas leamos o cuanto más escribamos, más disfrutaremos creando o leyendo poesía.
- No debemos tener miedo o desconfianza ante la poesía, porque escribir un poema no hace falta ser un sabio, ya que no es algo tan difícil o extraordinario:

¿Te has dado cuenta ya de que los poetas al escribir utilizan los mismos recursos que la gente normal al hablar? Los poetas aprenden a mirar, piensan mucho las palabras, buscan con cuidado la forma de expresar lo que quieren, el adjetivo exacto, la comparación sugerente. Y todo esto lo hacemos también al hablar, pero casi sin darnos cuenta, gracias a la imaginación del idioma compartido (García Montero, 2000: 95).

- Cuando escribamos poesía para niños no debemos abusar de diminutivos y cursilerías, ya que el universo infantil tiene su propia estética, pero no se puede confundir la sencillez con la jibarización o infantilización del lenguaje: “Yo creo que la gente piensa que los niños y los poetas somos tontos. Por eso todo el mundo espera que escribamos tonterías sobre perritos, patitos, osazos y lobazos” (García Montero, 2000: 10).

LA POESÍA EN LA ESCUELA

A pesar de su gran importancia para la formación estética, lingüística y literaria de los niños, la poesía infantil está mucho menos presente en las aulas que la narrativa. Uno de los motivos podría ser la dificultad que encuentran los docentes

para preparar y llevar a cabo actividades con textos poéticos que resulten a la vez motivadoras e instructivas, que procuren el goce estético y también el desarrollo de competencias de su alumnado. Pero esta dificultad no debe llevarnos al desánimo ni a la marginación del género poético en el trabajo escolar cotidiano, ya que la poesía “educa la sensibilidad, desarrolla la creatividad y fomenta el espíritu crítico desde las primeras edades” (Cerrillo, 2013: 164).

Actividades con poesía

Veamos algunas de las actividades que plantea Heriberto Tejo (2006: 4-6) –en un extracto adaptado de su texto original– para trabajar la poesía infantil en la escuela:

I. LECTURA CORAL

Ciertos poemas son más adecuados para su lectura coral en el aula. Una de las ventajas principales de este tipo de lectura es que destaca la parte melódica de los textos, es decir, su ritmo y musicalidad. ¿Cómo llevarlo a cabo? Lo importante es que todos empiecen a la vez y estén atentos para que todas las voces suenen como una sola. Se puede hacer también en grupos más pequeños, repartiéndose las distintas partes del poema. La lectura coral en pequeños grupos suele atraer la atención de los niños ante cada nuevo verso o estrofa, bien porque les toca leer, bien porque deban escuchar para comenzar su parte en el momento adecuado.

2. ILUSTRACIÓN DE POEMAS

La ilustración de poemas es una actividad que puede ayudar a los niños a ser creativos al expresar cómo “ven” el poema y también a “mirar” de otro modo el texto. Pueden dibujar teniendo en cuenta la idea general o la historia global del poema o bien concretar alguno de los detalles que encuentren en sus versos. Podemos encontrarnos con niños o grupos que no encuentren inspiración ilustrativa en el poema, en ese caso es conveniente realizar una exploración previa del texto en grupo. Tras una lectura individual los escolares podrán poner en común aquellas ideas que les han surgido para ilustrar el poema. Se trata de otra manera de leer el poema, poniendo atención en las imágenes que sugiere. En la misma hoja donde realicen el dibujo deben incluir el texto del poema o los versos que lo inspiraron. Una forma de compartir la poesía es exponer en un lugar público (el aula o el centro escolar) el resultado de sus ilustraciones.



TENGO, TENGO

Tengo un loro
 en una jaula de oro,
 tengo un ratón
 metidito en un cajón,
 una tortuga
 y cien orugas,
 un elefante
 que lleva guantes,
 una cebra sin pijama,
 veintidós ranas.
 Y si lo dudas:
 tres aves zancudas,
 un lagarto
 en mi cuarto
 y un dromedarios
 encima del armario.

También las ilustraciones realizadas por profesionales pueden ofrecer inspiración e ideas al alumnado. Por ejemplo, este poema ilustrado del libro *Chibiricú Chibirifá*, de Inmaculada Díaz (2011: 34-35) con ilustraciones de Cristina Peláez

3. RECITAL DE POESÍA

La organización de recitales ofrecidos por los propios alumnos tiene muchas ventajas. En primer lugar, ejercitan la memoria de un modo sencillo y agradable. La pronunciación de un poema en público supone otorgar una nueva vida a las palabras, de algún modo es una recuperación del acto de su creación literaria. Cuando hablamos de recitación no nos referimos a la declamación con mímica, sino solo a su adecuada pronunciación y entonación. Lo importante no es que recuerden de memoria palabra por palabra (pueden tener el texto en la mano por si se olvidan de alguna parte) sino actualizar de manera efímera el espíritu del poema. Si los demás compañeros ya conocen el poema, el efecto positivo y placentero puede ser aun mayor, ya que, al igual que nos ocurre con las canciones, no nos cansamos de repetir una melodía con una letra inspiradora, sino que siempre le encontramos nuevos matices.

4. ESCENIFICACIÓN DE POEMAS

Esta actividad consiste en representar de manera muy sencilla escenas contenidas en un poema. Obviamente no todos los poemas se prestan para ello, pero hay muchos que ofrecen variadas posibilidades, sobre todo los que narran un hecho o contienen diálogos. Para llevar a cabo la escenificación de un poema debe intervenir un locutor, que recitará el poema a medida que transcurren los hechos. El locutor puede ser un alumno o el propio docente. Los actores deberán ejecutar las acciones de manera expresiva al mismo tiempo que van apareciendo en el poema.

5. EDICIÓN DE POEMARIOS MANUSCRITOS

La realización de un libro de poemas propios o ajenos puede ser una actividad muy productiva en el acercamiento y disfrute de la poesía. Se puede combinar con la ilustración, de tal manera que el libro resultante contenga dibujos realizados por los propios alumnos. Es importante que el libro contenga una cubierta también ilustrada, una página de créditos (miembros del grupo, tareas realizadas por cada uno), un índice y una contracubierta. Los poemas deben estar escritos con una letra muy cuidada. Una vez que el libro está terminado, se pueden realizar fotocopias con un sistema sencillo de encuadernación con grapas y distribuirlo a toda la clase o al colegio a través de la biblioteca escolar.

Cómo trabajar un poema en el aula

De este modo esquematiza Tejo (2006: 22) sus ideas sobre las posibilidades para trabajar con alumnado de Primaria sobre un poema concreto:

Estrategias	Preguntas/Actividades
Presentación del título	<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Qué te sugiere el título? ■ ¿De qué crees que trata el poema?
Lectura expresiva	<ul style="list-style-type: none"> ■ El poema es leído por el profesor dos o tres veces en voz alta. ■ Luego lo leen varios niños individualmente, marcando bien el ritmo.
Comprensión Lectora	<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Quiénes son los personajes? ■ ¿Qué nos dice el poeta en la primera estrofa? ¿Y en la segunda? ■ ¿Qué trata de expresar el autor en el poema? ■ ¿Qué emociones suscita algún verso del poema? ■ ¿Qué estrofa te gustó más? ¿Por qué? ■ ¿Qué otro título pondrías al poema?

Aspectos poéticos	<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Cuántos versos, cuántas estrofas tiene? ■ ¿Cómo es su ritmo? ■ ¿Cómo es su rima? ■ ¿Utiliza repeticiones, comparaciones, imágenes, metáforas?
Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> ■ Imagina que eres... ¿Qué crees que... ■ ¿Qué sientes cuando... ■ Ilustrar libremente el poema. ■ Dramatizar, musicalizar el poema. ■ Crear un nuevo poema.
Memorizar el poema	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aprender el poema estrofa a estrofa cuando se considere necesario. ■ Recitar el poema

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andricáin, S.; Rodríguez, A. O. (2016). *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- Barat, J. R. (2000). *Sólo para niños*. Málaga: CEDMA. Colección Caracol.
- Bellido Zambrano, J. J. (2010). “La tradición oral en la etapa de Infantil”, *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 35, págs. 1-13.
- Bosch, V. [Ed.] (2000). *Clásicos de la literatura infantil-juvenil de América Latina y el Caribe*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Brull, M. (1976). *La casa del silencio*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.
- Ceballos, I. (2013). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Madrid: UNIR.
- Cerrillo, P. C. (2005). *La voz de la memoria (Estudios sobre el Cancionero Popular Infantil)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2013). *LII: Literatura mayor de edad*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- De Luis, L. [Ed.] (1999). *Vicente Aleixandre para niños*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Díaz, I. (2011). *Chibiricú Chibirifá*. Málaga: CEDMA. Ilustraciones de Cristina Peláez
- Díez Navarro, M.^a C. (2003). *Poesías por alegrías. Apuntes poéticos para maestros en prosa*. Barcelona: Octaedro-Asociación Rosa Sensat.
- Fuertes, G. (1994). *La selva en verso*. Madrid: Susaeta.
- Galán, C. (2007). *Cuentos mugrientos: poemas de cocina*. Mérida: De la luna libros.
- Galeano, E. (2006). *Ser como ellos y otros artículos*. Madrid: Siglo XXI.
- García Lorca, F. (1996). *Poesía. Obras completas. Vol. I*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- García Montero, L. (2000). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Comares.
- Guillén, N. (1997). *Nicolás Guillén para niños*. Ed. de Ángel Augier. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Hernández, M. (1992). *Obras completas I. Poesía*. Madrid: Espasa Calpe.
- Jiménez Fernández, C. M.^a (2015). *Didáctica de la literatura en Educación Primaria*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- Lope de Vega, F. (2002). *La esclava de su galán*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- López Valero, A. (1993). “Poesía infantil: esbozo de una problemática”, en *Lengua y literatura: su didáctica. Homenaje a la profesora Carmen Bautista Martín*, Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, págs. 176-188.
- Lozano Carbayo, P. (2004). *Un día “poemático”*. Málaga: CEDMA. Colección Caracol.
- Machado, A. (1988). *Poesías completas*. Ed. de Manuel Alvar. Madrid: Espasa Calpe. Colección Austral.
- Osés, B. (2015). *Lo que saben los erizos*. Pontevedra: Faktoría K de Libros.
- Pelegrín, A. (1986). *Poesía española para niños*. Madrid: Taurus.
- Pérez Priego, M. A. [Ed. lit.] (2009). *Andanças e viajes*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara.
- Rodari, G. (2008). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Walsh, M. E. (1969). *Tutú Marambá*. Buenos Aires: Luis Fariña, editor.

Webgrafía

- Cervera, J. (2003). *Aproximación a la poesía infantil: tres poetas, tres modos*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc4b2x7> [15/09/2016].
- Tejo, H. (2006). *Taller de poesía para niños*. II Congreso Internacional de Máster de Educación. Educando en tiempos de cambio. Editorial Máster Libros.
http://www4.congreso.gob.pe/.../TALLERES/Taller_Heriberto_Tejo-OK.doc [15/09/2016].

TEMA 7

GÉNEROS LITERARIOS: EL TEATRO INFANTIL

¿Qué es el teatro infantil?

La lectura de textos dramáticos

Panorama histórico del teatro infantil en español

El teatro infantil en el siglo XXI

Teatro y creatividad infantil

La práctica teatral en Educación Primaria

Decálogo para el montaje de una obra de teatro infantil

¿Qué aporta el teatro al alumnado de Primaria?

Referencias bibliográficas

La situación del teatro en el marco de la educación hay que calificarla como singular, por lo menos. Mientras la novela y el poema presentan, cada uno, una sola realidad, es decir, obra y texto son lo mismo, en el teatro texto y obra no se pueden identificar. El texto no es más que un apunte de la obra que encuentra su plenitud en la puesta en escena. El estudiante puede contentarse con la lectura de la novela y del poema, pero no queda igualmente informado de la obra de teatro con su simple lectura, tiene que ver la obra realizada, es decir, puesta en escena. Del mismo modo que cuando compramos un apartamento, no compramos su plano, su apunte, sino su realidad, la obra construida.

Juan Cervera, “Hacia la presencia efectiva del teatro en la educación”,
Lenguaje y Textos, 3, 1993, pág. 103.

¿QUÉ ES EL TEATRO INFANTIL?

La dramatización, como afirma Pérez Gutiérrez (2004: 75), es una forma de arte expresivo que apela tanto a los sentimientos como a las ideas mediante la voz y el cuerpo, es decir, a través de la comunicación verbal y no verbal:

La confianza y capacidad comunicativa de los participantes en la actividad dramática se desarrollan por el estímulo y apoyo del grupo en donde, por un lado, la comunicación no verbal se ejercita mediante el mimo o los juegos de expresión corporal y, por otro, la comunicación verbal, la capacidad de expresión oral del individuo, se pone a prueba en actividades como, por ejemplo, el juego de personajes y la simulación.

El teatro, por tanto, comporta no pocos beneficios para el proceso formativo de las personas y de los grupos humanos. Pero ¿a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de *teatro infantil* en el ámbito educativo? Veamos la reflexión terminológica que ofrecen Núñez y Navarro (2007: 229):

Cuando se revisan textos que ponen en relación ámbitos educativos y teatrales observamos que la mayoría de los autores definen como muy parecidos conceptos diferentes, aunque relacionados, tales como teatro, teatro infantil, teatro de niños, teatro para niños, teatro escolar, taller de teatro, espectáculo, drama, juego dramático, improvisación, juego simbólico, representación de papeles, libre expresión...; o utilizan palabras diferentes para sinónimos casi perfectos: dramatización, juego dramático, expresión dramática. Asimismo, verbos como actuar, representar o interpretar señalan, en muchos casos sin diferenciar, distintas acciones de una persona ante un papel dramático. La elección de un término u otro dependerá en ocasiones del país en el que ésta se realice. Por ejemplo, Motos y Tejedo (1996: 13) explican el origen de los siguientes términos: el «juego dramático» procede de los países franceses, la «improvisación» de fuentes italianas relacionadas con la Commedia dell'Arte y la «dramática creativa» o «drama en educación» es un término más utilizado por los países anglosajones. En España, ha sido propuesta la «dramatización» como la palabra comúnmente utilizada en el ámbito educativo, pues ha sido con este término como se ha referenciado en diversas leyes educativas.

En definitiva, podríamos concluir que para hablar de *teatro infantil* en el ámbito educativo es frecuente también usar la expresión más genérica de *dramatización*. Por otra parte, si nos referimos más concretamente al texto literario teatral y a su representación, nos encontramos con la siguiente tipología, propuesta por los autores Juan Cervera y Alfonso Sastre, y recogida por Berta Muñoz (2006):

Dado que el término «teatro infantil» abarca una tipología de obras muy distintas, esa diversidad se trasluce en las obras que podemos encontrar en el mercado editorial. Como es sabido, hay que distinguir, al menos, dos tipos fundamentales: el teatro para niños hecho por adultos, que se dirige al niño como espectador, y el realizado por los propios niños. Alfonso Sastre, intentando delimitar el concepto, distingue entre: 1) «**Teatro de los niños**», para referirse al teatro hecho por los propios niños; 2) «**Teatro para los niños**», que sería el que los adultos hacen para ellos, y 3) un tercer tipo al que denomina «**Teatro mixto**», que es el más frecuente, el cual se haría a medias entre adultos que dirigen (autor, director, decorador, algunos actores...) y niños que colaboran en la representación. Tal como señala Juan Cervera, la modalidad más frecuente de «teatro mixto» es el teatro pensado, escrito y dirigido por adultos e interpretado exclusivamente por niños. Además, añade una cuarta acepción: **el juego dramático espontáneo y libre**, que el niño practica inconscientemente cuando repite acciones observadas en otras personas o en otros ambientes, e incluso pasajes de representaciones teatrales o cinematográficas, y que, con todo, está sujeto a convenciones artísticas, aunque tácitas y elementales. Este sería, según Cervera, el verdadero teatro de los niños, aunque no es propiamente teatro, por la ausencia de público.

Por último, además de las representaciones teatrales tradicionales (personas que interpretan un texto dramático con su voz y sus gestos), existen otras maneras de representar el teatro infantil, tal como señala Jiménez Fernández (2015: 71):

1. **Teatro de sombras:** es la técnica que utiliza una silueta que al ser iluminada por detrás proyecta su sombra sobre una pantalla. El teatro de sombras es un recurso muy útil para contar historias, inventarlas o adaptarlas. Se fomenta así el trabajo en equipo, la invención de historias, la expresión oral, las relaciones personales, la autoestima...
2. **Mimo o arte del silencio:** se trabaja con el gesto y el movimiento (o no movimiento) del cuerpo por lo que es muy interesante para trabajar la psicomotricidad.
3. **Guiñol:** el guiñol, con sus marionetas, es muy adecuado para conseguir romper con la timidez de algunos niños porque, a través del guiñol, hacemos que conocen «el espacio escénico», y así estamos abriendo el camino hacia la representación de una obra donde los niños ya no serán marionetas sino actores.
4. **Role Playing** (también conocida como simulaciones): es una técnica con la que se simula una situación de la vida real. Significaría ponerse en el lugar de... Con ello se fomenta la participación, la expresión oral, la riqueza de vocabulario, el acercamiento a problemas reales... Por ejemplo: el papel de los padres y las madres cuando niegan alguna cosa a su hijo (por su bien).

LA LECTURA DE TEXTOS DRAMÁTICOS

Aunque la finalidad última de los textos dramáticos es la de ser representados, algunos autores defienden la lectura de estos textos como una estrategia motivadora que puede ayudar al alumnado a acercarse a las obras y a valorar el discurso literario. Así explica Isabel Tejerina (2003) cómo funciona el proceso de lectura de este tipo de textos, cuáles son sus características y las ventajas de su aplicación didáctica:

La adecuada lectura de las obras de teatro implica que la representación suceda en la mente de los lectores. Esta circunstancia del proceso de lectura de literatura dramática cobra singular importancia si la analizamos desde la teoría de la recepción. El diálogo interactivo texto-lector, inherente a toda lectura, en el cual el lector actualiza el texto, atribuye los significados, formula las interpretaciones e interrelaciona todos sus saberes, se hace aquí muy activo y rico al tener que imaginar por uno mismo la traducción simultánea de múltiples códigos de signos verbales y no verbales.

Esta autora defiende la lectura, tanto individual como colectiva, de textos teatrales por sus múltiples ventajas. En concreto, la aplicación didáctica de este tipo de lectura en las clases de lengua y literatura conlleva, entre otros, los siguientes beneficios:

- Mayor comprensión del texto, ya que para comunicar un texto teatral de manera eficaz, los lectores deben entenderlo muy bien.
- Desarrollo expresivo de las principales destrezas orales: volumen, entonación, pronunciación, matización, etc.
- Enriquecimiento de la capacidad global de comunicación oral en público, ya que los lectores deben hacerse entender entre sus compañeros y para ello necesitan superar sus miedos e inhibiciones.
- Mejora de la concentración, ya que los diálogos requieren agilidad y ritmo en la lectura.
- Ejercicio de la imaginación para recrear situaciones, lugares, personajes, etc.

La correcta lectura de la obra teatral puede suponer un esfuerzo extra ya que la mente debe compaginar dos tipos de texto: el literario (diálogos) y el espectacular (indicaciones y acotaciones explícitas e implícitas). Aunque este género también posee una serie de características que hacen que la lectura sea más dinámica y fluida (Tejerina, 2003):

- *El estilo conversacional.*
- *La sencillez aparente de su lenguaje literario.*
- *El uso del diálogo.*
- *Las frases breves.*
- *La presencia de un conflicto que sostiene la intriga hasta su resolución.*
- *El dinamismo de las situaciones.*

También afirma Tejerina (2003) que cuando trabajemos la lectura de textos dramáticos en el aula no debemos esperar desde el principio que los estudiantes realicen una lectura expresiva. Pero sí debemos tender a ello a través de un proceso gradual en el que les ayudemos a reflexionar para descubrir los matices del lenguaje literario y la información no explícita en el texto que resulta esencial para comprenderlo a fondo.

PANORAMA HISTÓRICO DEL TEATRO INFANTIL EN ESPAÑOL

Durante el siglo XX ha tenido lugar el despegue y el pleno desarrollo de la creación literaria dramática en España, que Isabel Tejerina (2007) ha resumido en tres etapas esenciales:

1. *El nacimiento de la conciencia literaria en el teatro infantil (1910-1936).* Hasta finales del siglo XIX el público infantil no existía como segmento específico. El impulsor de la dimensión profesional del teatro para niños en España es Jacinto Benavente. En 1909 se inauguró en Madrid el Teatro de los niños, un proyecto impulsado por Benavente que animó a otros autores prestigiosos del momento a producir teatro infantil, como Valle Inclán o Eduardo Marquina. El proyecto duró apenas unos meses, pero sentó unas bases sólidas.
2. *Teatro realista con mensaje social en la difícil supervivencia durante la dictadura franquista (1939-1975).* Durante esta etapa el teatro infantil se desarrolló sobre todo en la escuela para potenciar los ideales políticos y sociales del régimen franquista. Se caracterizó por su sesgo pedagógico y moralizante. No obstante, a partir de los años sesenta surgieron algunos autores que propugnaron un cambio de orientación y una apertura hacia la calidad literaria y el tratamiento de temas prohibidos por la censura.
3. *La creación teatral para niños en la sociedad democrática (1977-2000).* Con la llegada de la democracia a España el teatro infantil se abre definitiva y libremente a

nuevas inquietudes sociales como la ridiculez del autoritarismo de los adultos con los menores, el respeto a la diferencia, la defensa del medio ambiente o los derechos humanos. Aunque se mantiene el teatro con finalidad educativa, pero al servicio de los nuevos valores sociales. Otro cambio importante es que los autores se preocupan en mayor medida de que su potencial público infantil se divierta y disfrute del espectáculo teatral, aunque la asunción de riesgos creativos es todavía limitada sobre todo en la escritura de texto. En cambio, sobre todo por la influencia del cine y la publicidad, se exploran nuevas formas expresivas que rompen moldes escénicos tradicionales.

Para completar su resumen histórico, esta misma autora ha seleccionado las que considera las 15 obras de teatro infantil más representativas del siglo XX en España (4 para la primera etapa, 2 para la segunda y 9 para la tercera).

EL NACIMIENTO DE LA CONCIENCIA LITERARIA EN EL TEATRO INFANTIL (1910-1936)

Valle Inclán: *La cabeza del dragón* (1910). Una historia que supo renovar el teatro infantil anterior, dominado por la cursilería y el sentimentalismo, incluido aquí el teatro infantil benaventino, invocando con un lenguaje “modernista” los elementos tópicos del “cuento popular maravilloso”, pero para destruirlos desde la estética del “esperpento”.

Federico García Lorca: *La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón* (1923). Se trata de un viejo cuento andaluz adaptado por el poeta al teatro de muñecos. Fue estrenada por el propio García Lorca, la personalidad más deslumbrante de la Generación del 27, que regaló a los niños el día de Reyes de 1923 una fiesta teatral dedicada a su hermana pequeña, Isabel.

Magda Donato y Salvador Bartolozzi: *Pipo y Pipa y el lobo Tragalotodo* (1935). En la obra se unen elementos fantásticos y realistas, personajes y elementos míticos junto a referencias cotidianas, probable influencia del pensamiento reformador krausista y de la Institución Libre de Enseñanza.

Alejandro Casona: *Pinocho y Blancaflor* (1940). Dramatiza la historia de la infan-
tina Blancaflor, a quien la tradición palaciega ha destinado a un matrimonio de estado. En la fiesta de esponsales, es raptada por unos piratas, ante lo cual el rey promete la mano de la princesa y la mitad de su reino a quien logre rescatarla. El muñeco Pinocho, armado caballero, vencerá todos los peligros y liberará a la princesa de las garras de sus secuestradores y de la maldad de sus interesados pretendientes.

TEATRO REALISTA CON MENSAJE SOCIAL EN LA DIFÍCIL SUPERVIVENCIA DURANTE LA DICTADURA FRANQUISTA (1939-1975)

Alfonso Sastre, *El circulito de tiza* (1962). Alfonso Sastre se propone y cuida la calidad artística tanto en los valores estilísticos de su lenguaje dramático como en los efectos plásticos, ofrece un vocabulario enriquecedor en su propósito de “promover un habla más elevada que la suya cotidiana habitual”, pero, aunque se declara “al margen de toda tentación moralizante, edificante, didáctica o informativa”, su teatro para niños contiene claros mensajes y lecciones morales, si bien sus valores de emancipación de los oprimidos y de justicia social son evidentemente muy diferentes a los conservadores de la generación inmediatamente anterior.

Pilar Enciso y Lauro Olmo, *Asamblea general* (1969). Su principal fuente es la fábula *Los animales apestados* de La Fontaine y su argumento plantea, en el símil entre las actitudes de los animales y los humanos, la confesión pública de los pecados de cada uno para librarse de una epidemia de peste que asola el país y que se interpreta como un castigo divino. Constituye una buena crítica de la injusticia que supone la administración de la justicia cuando protege al poderoso aun siendo culpable y busca como víctima propiciatoria al ser más indefenso. Predomina el tono de farsa y su lenguaje es rico en juegos de palabras, frases hechas y cierto desgarro popular con una finalidad humorística y crítica.

LA CREACIÓN TEATRAL PARA NIÑOS EN LA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA (1977-2000)

Jesús Campos, *Blancanieves y los siete enanitos gigantes* (1978). Inspirada en la versión del cuento clásico para dibujos animados que realiza en 1937 Walt Disney, *Blancanieves y los siete enanitos*, la trama inicial transforma personajes y situaciones para intercalar variadas referencias de crítica social y política.

Luis Matilla, *Teatro para armar y desarmar* (1985). Comprende dos piezas: *El baile de las ballenas* y *El bosque fantástico*. Ambas obras tienen un contenido ecologista. *El baile de las ballenas* constituye un alegato a favor de la conservación de esta especie. Se ofrece la posibilidad de representarla con actores o con marionetas, para lo que se ofrecen indicaciones escenográficas y técnicas sencillas. *El bosque fantástico* denuncia la tala indiscriminada de árboles. En la representación intervienen actores, títeres y sombras chinescas y utiliza también técnicas próximas al cuentacuentos para hacer avanzar la historia.

Fernando Lalana, *Edelmiro II y el dragón Gutiérrez* (1990). Pertenece al numeroso grupo de obras que utilizan motivos de los cuentos tradicionales para transformarlos y divertir con nuevos significados. En este caso, el héroe, tras un largo período en paro, consigue la misión de acabar con el temible dragón en el país de Fofa. En la línea de la desmitificación burlona de los grandes personajes del miedo en la literatura infantil actual, lo que se encuentra es un dragón completamente inofensivo y bonachón, un personaje domesticado en zapatillas y bata de andar por casa y que bebe limonada.

José Luis Alonso de Santos, *Besos para la Bella Durmiente* (1994). En esta obra con aire de comedia musical, el autor utiliza exclusivamente el diálogo en verso. En el actual lenguaje de la intertextualidad, el “hipotexto” es el cuento clásico maravilloso que recoge por primera vez Charles Perrault y, sobre esa fuente, el “hipertexto”, una nueva historia que combina la reivindicación de la ternura y de la poesía del brazo del humor y la sátira.

Carles Cano, *¡Te pillé, Caperucita!* (1995). Esta obra supuso una renovación importante en la línea de Gianni Rodari y su llamada a transformar las historias conocidas para crear otras nuevas, más atractivas para los niños de hoy. Mezcla abigarrada de personajes clásicos: Caperucita Roja, el Lobo, la Ratita Presumida, el Gato con Botas, Blancanieves, Cenicienta... que en esta obra se combinan con mitos modernos de la literatura, el cine o la música: Frankenstein, Drácula, Rambo, Michael Jackson...

Antonio Rodríguez Almodóvar, *La niña que riega las albahacas* (1996). Espléndida recuperación de un cuento popular andaluz verdaderamente “atípico y prodigioso”, como señala su adaptador para la escena, bien conocido por su labor en el estudio y recopilación de los genuinos relatos tradicionales. Muy diferente al recreado por Federico García Lorca.

Alberto Miralles, *En busca de la isla del tesoro* (1996). Los personajes míticos creados por Robert Louis Stevenson, el taimado pirata John Silver y el ingenuo y valiente muchacho Jim Hawkins, así como la referencia a la novela de aventuras más universal (*La isla del tesoro*, 1883), son el pretexto y el marco de esta pieza, que sostiene su trama en el recurso pirandelliano del teatro dentro del teatro.

José González Torices, *Cuatro estaciones. Teatro para niños* (1998). El título de esta obra responde a la ordenación de sus distintas piezas en torno a las cuatro estaciones del año. Forman un amplio conjunto de 35 piezas cortas escritas en un cuidado lenguaje poético. Se completa el libro con un anexo titulado “El desván” en el que,

además de un Vocabulario teatral, se ofrecen nociones sencillas y útiles sobre técnicas y recursos, referentes a títeres y marionetas, máscaras, maquillaje, vestuario, iluminación, música y elementos escenográficos.

Carlos Álvarez-Nóvoa, *Cigarras y hormigas* (2000). Dice el autor de esta recreación de la vieja fábula de la cigarra y la hormiga que con ella ha querido quitarse la espina clavada en la infancia, cuando, contra la intención de sus ingenuos educadores, sentía una irreprimible antipatía por las hormigas y una irresistible simpatía hacia las cigarras.

El teatro infantil en el siglo XXI

En su análisis de la producción literaria actual de teatro infantil, Muñoz Cáliz (2006: 15-19) distingue tres tipos de obras: las orientadas a lectura, las destinadas a su montaje en la escuela y aquellas –las más numerosas– dirigidas a ser representadas para los niños por compañías de personas adultas. Estas últimas poseen un lenguaje más elaborado y una estructura menos simple, y también se prestan a ser leídas e incluso a ser representada por menores.

1. *Obras orientadas a la lectura.* Entre las colecciones de este tipo de textos destaca “Montaña Encantada” (Editorial Everest), dirigida a primeros lectores. Las ilustraciones desempeñan un papel esencial como complemento del texto.
2. *Obras destinadas a su montaje en la escuela.* Entre ellas, las colecciones “Teatro infantil” y “¡A escena!” (Editorial Parramón), así como “Teatro Breve” y “Escena y Fiesta” (Editorial CCS). Son flexibles en el número de participantes, con personajes corales, y soluciones escenográficas poco complicadas. Algunos de estos libros cuentan con ilustraciones, fotografías, anotaciones al margen o introducciones del autor para facilitar al máximo su montaje y puesta en escena.
3. *Obras dirigidas a ser representadas para los niños por los adultos.* Entre las colecciones más importantes se encuentra “Colección de Teatro” de ASSITEJ-España (la principal asociación cultural española dedicada a la promoción del teatro infantil y juvenil), “Galería del Unicornio” (Editorial CCS) y “Sopa de libros” (Anaya). Además, existen dos colecciones especializadas en teatro de títeres: “Titirilibros” (Editorial Arbolé) y “Títeres de sueño” (Centro de Documentación de Títeres de Bilbao).

TEATRO Y CREATIVIDAD INFANTIL

En cuanto a la presencia del teatro en las prácticas escolares, todavía queda mucho camino por recorrer. Según señala Tejerina (2007), por una parte, muchos de los espectáculos teatrales que se realizan en centros educativos se basan en adaptaciones poco literarias de textos narrativos o en creaciones de miembros de los grupos de teatro que no son autores dramáticos. El histórico e indeseable “divorcio” entre las compañías (incluso profesionales) de teatro infantil y los autores más prestigiosos de literatura dramática para la infancia se mantiene –aunque cada vez en menor medida– en el siglo XXI (Tejerina, 2007):

En definitiva, no ha existido demasiada preocupación por el texto dramático, se centran más bien en la trama de la historia, olvidando con frecuencia que la interacción con ese público difícil de complacer y de seducir no está reñido con la calidad expresiva y la belleza poética del lenguaje. Sólo lo mejor de las últimas generaciones empieza a franquear ese abismo con la búsqueda de nuevos caminos de conocimiento y colaboración con los autores, señalando su presencia y participación como tales en el proceso de creación del espectáculo.

Todos los aspectos esenciales de la creatividad pueden desarrollarse a través del teatro infantil, ya que la libertad creativa forma parte de su propia naturaleza, tal como explican Núñez y Navarro (2007: 237):

El drama constituye un espacio desde el que fomentar la creatividad, pues, en esencia, desarrolla todas y cada una de las claves de ésta, a saber: la representación, la originalidad, la productividad, el pensamiento creativo o la resolución de conflictos, el aprendizaje creativo, y la vinculación afectiva con el medio. La propia naturaleza de la dramatización presenta características que potencian la creatividad, ya que «la esencia natural del medio dramático es un acto de liberación de la imaginación» (O’Neill, 1995, 159). Al mismo tiempo, el drama ofrece la construcción de ambientes y de roles imaginados por el grupo, que acaban convirtiéndose en una experiencia real para los alumnos, que probarán las consecuencias de diferentes comportamientos y acciones.

Además, Jiménez Fernández (2015: 136-138) afirma que otra de las posibilidades para potenciar la creatividad en la escuela es la realización de adaptaciones dramáticas de textos narrativos, como puede ser el caso de un cuento tradicional bien conocido por el alumnado. Esta adaptación podría ser realizada por los propios alumnos con la ayuda del docente. Para ello, Jiménez Fernández selecciona algunas de las pautas o recomendaciones propuestas por Ceballos (2013):

1. La acción de los personajes debe estar motivada claramente por un conflicto que quede resuelto al final de la historia.
2. Utilizar la elipsis de hechos o diálogos no relevantes para que la historia quede concentrada en sus episodios principales.
3. El narrador no debe tener demasiado protagonismo. Lo importante es la acción y no tanto la palabra.
4. Si algunas expresiones textuales pueden ser sustituidas por gestos o movimientos, no dudar en eliminarlas de la obra.

LA PRÁCTICA TEATRAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

¿Por qué es importante la práctica teatral en la Educación Primaria? Núñez y Navarro (2007: 227) se refieren al teatro como un fenómeno que puede influir positivamente en la persona como individuo y en la sociedad como grupo:

Los dos aspectos (el personal y el social) se solapan dentro del teatro y para ambos puede resultar un valioso elemento de dinamización y progreso humano. Las potencialidades que, en este sentido, presenta el teatro han conducido a que en los últimos años esté más presente en los programas y planes de formación del currículum escolar con fines educativos, adoptando la forma de dramatización en edades infantiles. Cada vez es además mayor la importancia que adquiere como metodología la formación personal y social en relación con las técnicas dramáticas. Desde la educación, la dramatización se presenta como un instrumento a desarrollar con el fin de rentabilizar sus capacidades respecto a una mejor formación de las personas, tanto en la perspectiva individual como social.

Por otra parte, Pérez Gutiérrez (2004: 76) abunda en las ventajas de la práctica teatral en el contexto escolar, especialmente en la clase de lengua:

Por tanto, realizando actividades dramáticas los alumnos no solo desarrollan y adquieren una competencia comunicativa sino que también adquieren actitudes básicas hacia el mundo que les rodea, las personas, los acontecimientos que suceden en él y hacia el mismo aprendizaje. Pensamos que la justificación de la presencia de la dramatización y el teatro en la clase de lengua reside en que son actividades de aprendizaje que refuerzan la palabra en su contexto. Las actividades dramáticas, al presentar la palabra en su contexto, no solo aventajan a la lectura sino que además estimulan la creación de lenguaje y la asimilación de modelos lingüísticos.

Decálogo para el montaje de una obra de teatro infantil

Para Cañas Torregrosa (2000) el montaje de una obra de teatro infantil debe seguir estos diez principios y etapas:

- A. *El teatro de los niños y adolescentes es un juego.* A diferencia del teatro de adultos, está basado en el juego dramático. El objetivo esencial es que los participantes infantiles y juveniles disfruten con el teatro siguiendo unas reglas muy sencillas y también dando rienda suelta a su espontaneidad creativa.
- B. *Hay que poner las bases que lo sustente: el taller de expresión dramática.* Antes de comenzar a preparar el texto teatral, es necesario realizar dinámicas de grupo para fomentar la socialización, el buen ambiente y la desinhibición. Entre otras, se pueden llevar a cabo estas actividades y desarrollar las correspondientes destrezas: relajación y respiración, ritmo, psicomotricidad, expresión corporal, danzas libres y regladas, vocalización, improvisación y juegos cooperativos,
- C. *Si lo desean, todos pueden actuar.* Todos los miembros del grupo deberían tener la oportunidad de actuar si lo desean. La persona responsable del montaje puede seleccionar el reparto de diversas maneras: elegir a quienes posean más cualidades para el teatro en general; seleccionar a quienes necesiten ser integrados en el grupo; que elijan todos los componentes mediante votaciones secretas; realizar pruebas para cada personaje y elegir a quienes lo hagan mejor.
- D. *En un montaje teatral hay tareas para todo el mundo.* No todos los miembros del grupo de teatro tienen que actuar. Desde el principio han de saber que existen otras muchas tareas importantísimas: dirección, ayudante de dirección, regidor (controla todo durante la representación), diseñadores y grupos de trabajo (escenografía, iluminación, sonido, vestuario, utilería y maquillaje), publicistas, etc.
- E. *Hay que conocer la obra a partir de un buen trabajo de mesa.* Se entiende por *trabajo de mesa* el análisis a fondo del texto dramático que se va a representar. Es esencial que todos capten el mensaje profundo de la obra, entiendan todo el vocabulario y se familiaricen con el contexto socio-histórico en el que se desarrolla la acción.
- F. *Resulta necesario planificar un plan de puesta en escena.* Debe constar de estas cuatro fases: *memorización* (una serie de escenas por sesión); *movimiento* (saber dónde estarán y cómo se moverán los personajes por el escenario); improvi-

sación (jugar a efectuar variaciones de escenas, personajes o movimientos); y ensayos (repetir todo lo preparado y acordado desde el principio).

- G. *Las opiniones de los grupos enriquecen la obra.* Además del ensayo de los actores, el resto de grupos de trabajo exponen a todos sus ideas y propuestas. Se abre un debate general y se llega a acuerdos que deberán ser respetados hasta el final.
- H. *Los ensayos generales nos llevan a la representación.* Cuanto más se ensaye, mejor saldrá la representación. Se aconseja realizar al menos tres ensayos generales: el primero, con iluminación y sonido; el segundo, también con escenografía y utilería; y el tercero, con todo lo demás y también el vestuario.
- I. *La representación: un acto de comunicación y disfrute.* El día del estreno es muy importante y debe suponer una experiencia placentera para todos. Por ello, resulta conveniente llegar con tiempo suficiente para tenerlo todo bien preparado y realizar una sesión de relajación media hora antes de la actuación. Cuanto más relajado esté el equipo, más disfrutará el público de la representación.
- J. *Con el estreno no se acaban los trabajos.* El estreno de un montaje teatral puede ser el comienzo de una serie de representaciones en distintos lugares y con públicos diversos. En ese caso, conviene reflexionar sobre lo que ha funcionado mejor y peor, para incorporar nuevos elementos o solventar los errores cometidos. Cada nueva representación debe ser una oportunidad de mejorar y disfrutar más del teatro.

¿Qué aporta el teatro al alumnado de Primaria?

Como se ha visto a lo largo de este tema, son muy numerosos los beneficios de la práctica teatral para el alumnado de Primaria. A modo de recapitulación, podemos concluir con este listado de ventajas elaborado por Llamas Rodríguez (2013: 35):

- 1) *Desarrolla la autoestima.*
- 2) *Hace que los niños y adolescentes lleguen a conocerse un poco más, comprendiendo y controlando sus emociones.*
- 3) *Estimula la creatividad y la imaginación.*
- 4) *Facilita la sociabilidad.*
- 5) *Favorece el autocontrol.*

- 6) *Promueve la expresión corporal.*
- 7) *Ayuda a que los alumnos reflexionen sobre muy diversas cuestiones.*
- 8) *Apoya el desarrollo de ciertas áreas de conocimiento, como por ejemplo las asignaturas relacionadas con las distintas lenguas y, dentro de éstas, la lectura, la dicción y la entonación.*
- 9) *Inculca valores positivos.*
- 10) *Hace que los alumnos se concentren más.*
- 11) *Impulsa la cooperación e integración en un mismo proyecto (obra teatral) de todos los participantes (actores).*
- 12) *Ayuda a los niños a perder el miedo a hablar en público.*
- 13) *Refuerza la memoria.*
- 14) *Desarrolla la empatía.*
- 15) *Proporciona diversión y bienestar.*
- 16) *Hace que los alumnos integren distintos conocimientos, como la Historia, el Arte y el lenguaje.*
- 17) *En los más pequeños ayuda a potenciar la psicomotricidad.*
- 18) *Potencia una nueva forma de expresarse.*
- 19) *Permite escuchar las opiniones de los demás y expresar las propias de los alumnos.*
- 20) *Hace que se comprenda la importancia de la música, el decorado y el vestuario.*
- 21) *Desarrolla el sentimiento de pertenencia al grupo.*
- 22) *Se valoran las distintas lecturas teatrales como fuente de placer e información.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cañas Torregrosa, J. (2000). *¿Quieres que juguemos al teatro? Una propuesta para hacer teatro en Primaria*. León: Everest.
- Ceballos, I. (2013). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Madrid: UNIR.
- Cervera, J. (1993). "Hacia la presencia efectiva del teatro en la educación", *Lenguaje y textos*, 3, págs. 103-112.
- (2002). *Historia crítica del teatro infantil español*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Jiménez Fernández, C. M. (2015). *Didáctica de la literatura en Educación Primaria*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.

- Llamas Rodríguez, J. C. (2013). “¿Por qué es aconsejable que los alumnos representen obras teatrales en la Educación Primaria?”, *Artseduca*, 4, págs. 32-36.
- Motos Teruel, T.; Tejedó Torrent, F. (1996). *Prácticas de dramatización*. Barcelona: J. García Verdugo.
- Muñoz Cáliz, B. (2006). *Panorama de los textos teatrales para niños y jóvenes*. Madrid: ASSITEJ-España.
- Núñez Cubero, L.; Navarro Solano, M. R. (2007). “Dramatización y Educación: aspectos teóricos”, *Teoría de la Educación*, 19, págs. 225-252.
- O’Neill, C. (1995). *Drama Words: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: NH. Heinemann.
- Pérez Gutiérrez, M. (2004). “La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas”, *Glosas didácticas*, 12, págs. 70-80.
- Tejerina Lobo, I. (2003). “Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33, págs. 104-117.
- (2007). “Panorama histórico del teatro infantil en castellano”, en Roig Rechou, B.A.; Lucas Domínguez, P. y Soto López, I. (Coords.), *Teatro Infantil. Do texto á representación*. Vigo: Xerais, págs. 57-84.

TEMA 8

LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Concepto de biblioteca escolar

Orígenes de la biblioteca escolar

Funciones y objetivos de la biblioteca escolar

Servicios de la biblioteca escolar

Biblioteca escolar y biblioteca de aula

Clasificación de materiales en la biblioteca escolar

Características principales de la CDU y su adaptación a la biblioteca escolar

La persona responsable de la biblioteca escolar

Evaluación de la biblioteca escolar

La biblioteca escolar y la competencia en comunicación lingüística

La web de la biblioteca escolar

Referencias bibliográficas

Bibliotecas escolares. Dos términos inseparables y un mismo contenido. Porque no puede haber educación que no se base en los principios básicos de lo que la biblioteca significa, siempre mucho más que un equipamiento o un servicio. Biblioteca es, en el fondo, la manifestación de una cultura precisa, de una manera privilegiada de entender el proceso de enseñar y de aprender. Biblioteca es el eterno disfrutar del laberinto del conocimiento, la continuada actitud de la búsqueda y del descubrimiento.

Antonio Basanta. Prólogo a *La biblioteca escolar a fondo: del armario al ciberespacio*, Trea, Gijón, 2015, pág. 9.

CONCEPTO DE BIBLIOTECA ESCOLAR⁴

En el *Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar* (2000) se afirma que “la biblioteca escolar ofrece servicios de aprendizaje, libros y otros recursos, a todos los miembros de la comunidad escolar para que desarrollen el pensamiento crítico y utilicen de manera eficaz la información en cualquier soporte y formato”. En esta breve definición aparecen los elementos que constituyen la esencia del concepto de biblioteca escolar, como podemos ver en el siguiente gráfico esquemático:



Por otra parte, la definición que aporta Castán Lanaspá (2007: 230-231) se basa en el carácter pedagógico de este tipo de bibliotecas que las hace diferentes del resto:

Tenemos que concebir la biblioteca más como un proyecto pedagógico y social que como un mero equipamiento al servicio de la comunidad educativa; es decir, hay que concebirla como una aportación activa al proyecto educativo y curricular del centro. La biblioteca tiene que abrir sus puertas y prestar servicios, salir a buscar a sus usuarios (alumnos y profesores especialmente) y ofrecerles ayudas eficaces.

Un nuevo elemento aporta en su definición el Ministerio de Educación de Chile, en su documento *La Biblioteca Escolar: hacia un Centro de Recursos para el*

Aprendizaje/CRA (2005: 11): “Es el lugar de la escuela donde se reúne, en un espacio dinámico y de encuentro, una diversidad de recursos de aprendizaje, que contienen información actualizada y apoya, a través de múltiples servicios, el proceso de enseñanza-aprendizaje”. No se concibe la biblioteca escolar como un ámbito de trabajo y aprendizaje individual, sino de encuentro con otras personas que también nos aportan beneficios educativos y enriquecen nuestro aprendizaje.

Esta dimensión del encuentro –concretado en la apertura a la comunidad educativa– también queda reflejada en la definición contenida en el *Marco de referencia para las bibliotecas escolares* (Ministerio de Educación, 2011: 12):

Las bibliotecas escolares que se precisan en la actualidad son centros de recursos de lectura, información y aprendizaje: entornos educativos específicos integrados en la vida de la institución escolar. Apoyan al profesorado en el ejercicio de sus prácticas de enseñanza y facilitan al alumnado el aprendizaje de los contenidos curriculares, así como la adquisición de competencias y hábitos de lectura, en una dinámica abierta a la comunidad educativa.

El concepto de biblioteca escolar no es algo cerrado y estable, sino que se va enriqueciendo progresivamente, más que con las aportaciones teóricas con los cambios sociales, tecnológicos y educativos que dan lugar a nuevos recursos y también a nuevas necesidades individuales y comunitarias. A este respecto, García Guerrero y Luque Jaime (2011: 11) explican que la puesta en marcha de una biblioteca escolar implica tres tareas esenciales:

- a) *Analizar la situación de partida de la biblioteca escolar: espacio, mobiliario, equipamiento, colección libraria y no libraria, recursos humanos disponibles, servicios, uso pedagógico que hace el alumnado y el profesorado de la biblioteca escolar...*
- b) *Conocer el marco normativo que da cobertura y sustentación legal a la biblioteca escolar.*
- c) *Reconceptualizar la biblioteca escolar como centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje. El equipo directivo y el claustro de profesores deberían dedicar un tiempo a conocer y a reflexionar sobre el modelo de biblioteca escolar que se quiere implantar en el centro educativo, así como a valorar la importancia que la biblioteca tiene como recurso de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto para el alumnado como para el profesorado.*

ORÍGENES DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Las bibliotecas escolares nacieron en Estados Unidos. Aunque resulta imposible fechar el nacimiento real de la biblioteca escolar como institución, el primer documento donde se habla de tasas monetarias destinadas a una biblioteca centralizada e independiente dentro de la escuela es la *Declaración de Independencia de los Estados Unidos* firmada el 4 de julio de 1776 (Cabrerizo, 1995: 39).

Pero no fue hasta cincuenta y nueve años después cuando se promulga la primera ley para que las bibliotecas escolares puedan ser una realidad en las escuelas públicas estadounidenses. Ocurrió en el estado de Nueva York. El gobernador De Witt Clinton promueve en 1835 la publicación de una norma que autorizaba a los distritos escolares el empleo de ciertas cantidades de sus presupuestos para crear y mantener sus bibliotecas escolares. Cuatro años más tarde, en 1839, se promulga una nueva ley que refuerza la anterior y que permite destinar 55.000 dólares al año para las bibliotecas escolares de distrito. Los efectos no tardan en hacerse patentes: por ejemplo, en el curso escolar 1841-42 se registraron 200.000 nuevos libros en las bibliotecas escolares neoyorquinas (Cabrerizo, 1995: 39-40).

La primera biblioteca escolar que contó con un responsable graduado a tiempo completo fue la del Erasmus Hall High School en 1900, una escuela pública de la ciudad de Nueva York. Aunque las tareas de los primeros bibliotecarios eran sobre todo de tipo administrativo, las asociaciones de profesorado de varios estados comenzaron a crear secciones específicas de bibliotecarios escolares.

Además de la legislación y las directrices específicas, diversos expertos y movimientos pedagógicos dieron mucho más sentido a la existencia de la biblioteca escolar y potenciaron su uso. Entre ellos podemos destacar a John Dewey (1859-1952), con su filosofía del pragmatismo –si el alumnado debe aprender haciendo, necesita materiales adecuados para ello–, o su discípulo William H. Kilpatrick (1871-1965), con su método de proyectos, un paso más en la educación progresiva propugnada por John Dewey.

El primer servicio de biblioteca escolar documentado en el Reino Unido tiene lugar en la pequeña localidad de Boothe, en el condado de Lancashire, donde las autoridades emplearon en 1870 a un muchacho para que transportara regularmente los libros en la escuela con una carretilla (Parker, 1990: 15). Pero las primeras bibliotecas escolares del Reino Unido surgen en las escuelas privadas en las primeras décadas del siglo XX, y son las asociaciones profesionales quienes sientan las bases

para su generalización con sus directrices, sus disposiciones y su insistencia ante la administración educativa, igual que ocurriera en Estados Unidos. Las más importantes fueron la *School Library Association* y la *School Libraries Section* de la *Library Association*, que fueron creadas en 1937 (Camacho, 2004: 27).

Igual que en Estados Unidos e Inglaterra, podemos afirmar que el germen de las bibliotecas escolares en Francia data del siglo XIX, cuando en 1862 se crean las primeras *bibliothèques populaires des écoles publiques*, que prestaban libros no solo al alumnado sino también a sus familias. No obstante, como afirman Tilbian y Estève (2006), las bibliotecas escolares modernas no surgen hasta el siglo XX:

La historia de las bibliotecas escolares francesas modernas comenzó en 1952, cuando el Ministro de Educación resalta el papel importante que el uso de los documentos podía tener en el proceso de aprendizaje. Así pues recomendó el desarrollo de servicios de documentación en las escuelas primarias y en los centros de segundo grado.

En España debemos hablar antes de bibliotecas en las escuelas que de bibliotecas escolares. Las precursoras de las bibliotecas escolares son las bibliotecas populares, cuya creación se ordenó en el Real Decreto de 23 de septiembre de 1847 y se encargó a las Academias de Profesores con el fin de mejorar la instrucción primaria de los ciudadanos (García Ejarque, 1990). A pesar del entusiasmo inicial y de sus evidentes beneficios culturales, estas bibliotecas populares fueron desapareciendo poco a poco con el paso de los años debido sobre todo a la falta de medios y de previsión organizadora (Bernal, 1991: 6).

Aunque las bibliotecas populares se fueron cerrando poco a poco, su espíritu permaneció en sus usuarios y también en los responsables municipales. En 1912, Rafael Altamira, Director General de Primera Enseñanza, creó las *bibliotecas circulantes*, una colección de 907 volúmenes con secciones en cada una de las provincias españolas. Dos tercios de esos libros estaban destinados a los maestros y un tercio a los escolares. De nuevo, esta iniciativa no pudo desarrollarse tal como estaba proyectada debido a la falta de recursos (Camacho, 2004: 29).

Casi una década después, en 1921, se publica una Real Orden, de 4 de febrero, que establece bibliotecas permanentes solo en unas pocas escuelas de niños y otras tantas de niñas. Este será el germen de las bibliotecas escolares en España, que no llegaron a consolidarse hasta muchas décadas después.

FUNCIONES Y OBJETIVOS DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

La aportación de la *International Association of School Librarianship* en su declaración institucional sobre bibliotecas escolares (*IASL Policy Statement on School Libraries*, 1993) constituye una buena síntesis de los objetivos de la biblioteca escolar, que pueden agruparse en las cuatro funciones siguientes:

- *Informativa*. Para proveer información fiable, acceso rápido, recuperación y transmisión de información. Además, la biblioteca escolar debe formar parte de las redes de información regional y nacional.
- *Educativa*. Para proveer educación de por vida a través de una atmósfera de aprendizaje; a través de la orientación en la localización, selección y el uso de materiales; y también, para la promoción de libertad intelectual.
- *Cultural*. Para mejorar la calidad de vida a través de la experiencia estética, el fomento de las artes, el estímulo de creatividad, y el desarrollo de las relaciones humanas positivas.
- *Recreativa*. Para fomentar una vida equilibrada y enriquecida, y también el uso significativo de tiempo libre a través de la provisión de información recreativa, materiales y programas de valor recreativo. Sobre todo, para guiar los estudiantes en su uso del tiempo libre.

En el *Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar* (2000) se contemplan los siguientes objetivos de la biblioteca escolar:

- *Apoyar y facilitar la consecución de los objetivos educativos del proyecto de centro y del currículum.*
- *Crear y fomentar en la infancia el hábito y el gusto por la lectura y el aprendizaje, y por el uso de las bibliotecas a lo largo de toda su vida.*
- *Ofrecer oportunidades para experimentar la creación y utilización de la información con el objetivo de adquirir conocimientos, comprender, desarrollar la imaginación y entretenerse.*
- *Apoyar al alumnado en el aprendizaje y la práctica de habilidades para evaluar y utilizar la información en cualquier soporte, formato o medio, teniendo en cuenta la sensibilidad por las formas de comunicación presentes en su comunidad.*
- *Proporcionar acceso a los recursos y oportunidades locales, regionales, nacionales y mundiales que permitan a los estudiantes entrar en contacto con ideas, experiencias y opiniones diversas.*
- *Organizar actividades que fomenten la toma de conciencia y la sensibilización cultural y social.*

- Trabajar con el alumnado, el profesorado, la administración y las familias para alcanzar los objetivos del proyecto educativo del centro.
- Proclamar la idea de que la libertad intelectual y el acceso a la información son imprescindibles para una ciudadanía y una participación en la democracia efectiva y responsable.
- Promover tanto la lectura como los recursos y servicios de la biblioteca escolar dentro y fuera de la comunidad escolar.

SERVICIOS DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Según Fuentes Romero (2006: 130) la clave para que la biblioteca escolar ofrezca unos servicios adecuados está en tratar de satisfacer las necesidades de sus usuarios, y para ello primero se deben conocer bien esas necesidades. Este autor también diferencia los servicios de las actividades en la biblioteca escolar. Los primeros se refieren a actuaciones generales y las segundas son más circunstanciales y concretas, pero ambas son igualmente necesarias.

El concepto de servicio debe, por tanto, ir unido al de necesidad. Es decir, la biblioteca escolar ofrecerá los servicios que necesiten sus usuarios. Y como se afirma en el capítulo 4, “Programas y actividades” del documento de la IFLA *La biblioteca escolar: presente y futuro* (2002: 15), las necesidades de los individuos y los grupos no son siempre las mismas, sino que van cambiando.

Por su parte, Rodríguez Junco (2010: 34), al exponer los que considera servicios obligatorios de una biblioteca escolar del futuro, no olvida la dimensión no presencial:

1. Los servicios bibliotecarios tradicionales ligados al texto impreso, al libro, tendrán que seguir ocupando un lugar importante en la actividad bibliotecaria.
2. La biblioteca tendrá una dimensión no presencial que habrá de cuidar muy especialmente y que nos abre a un mundo de posibilidades, pero también a un buen número de incertidumbres, porque la figura del usuario se diluye. Cualquiera puede ser usuario de los servicios en línea de una biblioteca. Las herramientas de la web 2.0 nos permiten una personalización importante de los servicios que prestamos y, sobre todo, nos brindan la oportunidad de incorporar a nuestros usuarios a la toma de decisiones y la planificación de los servicios. Los usuarios esperan que se les tenga en cuenta a la hora de planificar y decidir los servicios, y ahora la tecnología nos lo pone bien fácil.
3. Habrá que convertirse en puntos democratizadores del acceso a Internet y a las TIC para combatir el efecto de la “brecha digital” y de la exclusión social.

Por tanto la biblioteca deberá prestar especial atención a las personas con mayor riesgo de exclusión social o discriminación.

4. Centro de servicios multidisciplinares aliado en todo momento del sistema educativo.

Según este mismo autor, la biblioteca escolar se ha de adaptar a las peculiaridades del siglo XXI proporcionando servicios tradicionales además de otros no presenciales y dirigidos tanto a usuarios reales como potenciales. Además, gracias a las herramientas de la web 2.0, se implica a los posibles lectores en la vida de la biblioteca.

BIBLIOTECA ESCOLAR Y BIBLIOTECA DE AULA

Una de las características esenciales de la biblioteca escolar es la extensión de sus servicios a todo el centro educativo, sin embargo, no pocas escuelas han estimado conveniente crear y, lo que es más importante, resolver sus necesidades documentales a través de las llamadas *bibliotecas de aula*.

Los expertos en bibliotecas escolares consideran que la biblioteca de aula es muy diferente en cuanto a funciones y recursos se refiere de la biblioteca de centro o central, que debe dar servicio a toda la comunidad, mientras que la biblioteca de aula solo oferta materiales a un grupo determinado y concreto. En este sentido, Coronas Cabrero (2006) insiste en que la biblioteca de centro debe alimentar de recursos y materiales a todas las bibliotecas de aula, así como coordinar los servicios ofrecidos por dichas bibliotecas, de manera que no se conviertan en islas incomunicadas dentro del centro. Mientras que González Álvarez (2000: 76) afirma que:

[...] las bibliotecas de centro tienen una organización y un funcionamiento reglado en cuanto a adquisiciones, catalogación, clasificación, ficheros, sistema de préstamos, etc. Las bibliotecas de aula son más flexibles y se acercan más a las posibilidades de los alumnos y a la actuación del profesorado.

En este sentido, el documento del Ministerio de Educación español titulado *Un nuevo concepto de biblioteca escolar* (1996: 6) habla de colaboración y cooperación:

La existencia de las bibliotecas de aula en los centros no debe sustituir nunca la existencia de la biblioteca de centros, ambas tienen autonomía por sí mismas y tanto sus recursos, como sus servicios deben plantearse desde los principios de la colaboración y cooperación. Debemos tener en cuenta que la biblioteca de centro está organizada para atender las posibles demandas de las bibliotecas de aula.

CLASIFICACIÓN DE MATERIALES EN LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Una de las características esenciales de toda biblioteca es que sus materiales deben estar clasificados adecuadamente para facilitar su búsqueda y uso por parte del personal bibliotecario y de los propios usuarios. Pero, ¿qué entendemos por clasificar? Es la representación del contenido de un material determinado mediante un código de signos, generalmente formado por cifras y letras. La clasificación bibliográfica se distingue por la división del conocimiento humano en diversas categorías. Esta división es la base para la colocación de los libros o materiales diversos en estanterías de manera ordenada, y también para la identificación de cada documento en el catálogo, herramienta básica de búsqueda y recuperación de todo lo existente en la biblioteca.

El sistema de clasificación bibliográfica más extendido en la actualidad es la CDU (Clasificación Decimal Universal). Para explicar sus características y su adaptación a la biblioteca escolar vamos a seguir el documento *online* del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado titulado “Bibliotecas escolares”: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd_2013/m1_6/clasificacin.html

Características principales de la CDU y su adaptación a la biblioteca escolar

- *Es un sistema universal, que comprende todos los ámbitos del conocimiento.*
- *Es un sistema jerárquico tanto en su notación como en su estructura, que va de lo general a lo particular.*
- *Es un sistema de base decimal, donde los conocimientos se dividen en diez grupos que, a su vez, se dividen en otros diez, etcétera.*
- *Usa notaciones de tipo numérico por lo que es comprensible en todo el mundo.*

*Las diez clases principales en que la **CDU** divide el conocimiento humano son:*

0—GENERALIDADES —————	5—CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES -
1—FILOSOFÍA —————	6—CIENCIAS APLICADAS —————
2—RELIGIÓN —————	7—ARTE. MÚSICA. DEPORTES ———
3—CIENCIAS SOCIALES —————	8—LINGÜÍSTICA. LITERATURA ———
4—PENDIENTE DE DESARROLLAR —	9—GEOGRAFÍA. HISTORIA —————

*Para las necesidades de una biblioteca escolar puede utilizarse una **versión simplificada** de la CDU, que resulte más accesible tanto al alumnado como al profesorado encargado de estas bibliotecas. La simplificación propuesta consiste en limitar el uso del sistema hasta los dos primeros dígitos (o tres en algunos casos). De esta manera, las necesidades de una biblioteca escolar quedarán cubiertas y será respetado el principio de aplicación del sistema clasificatorio.*

*Cada biblioteca debe seleccionar las subclases que necesite en función de sus fondos, siendo recomendable utilizar una subclase solamente cuando permita agrupar un número significativo de documentos. La utilización de una tabla simplificada debe complementarse con otras ayudas pedagógicas para que el alumnado aprenda a **leer** los números de la clasificación y pueda moverse de forma autónoma por la biblioteca. Solo así se cumplirá el objetivo de facilitar a los lectores el libre acceso a los documentos. Veamos a continuación tres métodos sencillos y eficaces para ayudar a entender el concepto de clasificación y la CDU: palabras clave, colores y pictogramas.*

a. Palabras clave

Consiste en asociar cada código o número de la CDU a una palabra clave adaptada al nivel de comprensión del alumnado. Estas palabras acompañan al número en los rótulos de las estanterías y cualquier otro rótulo de información sobre la clasificación que haya en la biblioteca. Además de adaptarlos a su nivel de comprensión, puede confeccionarse con ellos un índice que remita a los códigos numéricos, para que alumnado y profesorado no tengan que aprenderse de memoria.

b. Colores

Los diez números principales de la clasificación se asocian con diez colores diferentes. Estos colores se utilizarán en las estanterías y en los libros que se coloquen en ellas. Por ejemplo: si la clase 6, correspondiente a las Ciencias aplicadas, se asocia con el color azul, este debe aparecer en los rótulos y también, de una u otra forma, en los tejuelos de los libros, que son los cuadros de papel pegados al lomo del libro con su código de clasificación.

c. Pictogramas

Otra posibilidad consiste en asociar las subclases o números de dos-tres dígitos con dibujos sencillos o pictogramas alusivos al tema representado por el número. Por ejemplo, la subclase 63, correspondiente a Agricultura, se podría representar con un campo de espigas. Este dibujo podría aparecer también en el rótulo de la estantería y en los tejuelos de los libros.

Veamos a continuación un ejemplo gráfico de adaptación de la CDU para bibliotecas escolares realizado por la Delegación Provincial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en Málaga.

Tabla de Clasificación Temática Simplificada

Clasificación Decimal Universal (C.D.U.)

<p>0. DICCIONARIOS GENERALES</p> <p>00 Fundamentos de la ciencia y la cultura. 01 Bibliografías, catálogos. 02 Biblioteconomía, Bibliotecología. La Biblioteca Escolar. 03 Obras de referencia general. Enciclopedias. Dicionarios. 05 Publicaciones seriadas y afines. Publicaciones periódicas. Anuarios. Directorios. 06 Organizaciones y colectividades de cualquier tipo. Asociaciones. Congresos. Exposiciones. Museos. 07 Periódicos. La Prensa. Periodismo. 08 Poligrafías. Colecciones. Series. 09 Manuscritos. Libros raros y notables.</p>	<p>4. Vacía</p>	<p>7. CREAR, DIVERTIRSE / ARTE, MÚSICA, JUEGOS, DEPORTES, ESPECTÁCULOS</p> <p>71 Urbanismo. 72 Arquitectura. 73 Artes Plásticas. Esculturas. 74 Dibujo. Manualidades. Artesanía. 75 Pintura. 76 Artes Gráficas. Grabados. 77 Fotografía. 78 Música. 79 Cine. Diversiones. Espectáculos. Ciencia del Teatro. Juegos. Educación Física. Deportes. Otros.</p>
<p>1. PENSAR, IMAGINAR / FILOSOFÍA</p> <p>11 Metafísica. Cosmología. 13 Filosofía del espíritu. 14 Sistemas filosóficos. 15 Psicología. 16 Lógica. Teoría del conocimiento. Metodología lógica. 17 Moral. Ética. Filosofía práctica.</p>	<p>5. NATURALEZA / CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES</p> <p>50 Medio ambiente. Ecología. 51 Matemáticas. 52 Astronomía. Astrofísica. Investigación espacial. Geodesia. 53 Física. 54 Química 55 Geología y Ciencias de la tierra. Meteorología. 56 Paleontología. Fósiles. 57 Biología. 58 Botánica. 59 Zoología.</p>	<p>8. CREAR, DIVERTIRSE / ARTE, MÚSICA, JUEGOS, DEPORTES, ESPECTÁCULOS</p> <p>80 Lingüística, Filología. Cuestiones generales relativas a la lingüística (prosodia, métrica, rima, estudios sobre filología, crítica textual...) 81 La lengua en general (fonética, fonología, gramática, morfología, ortografía, sintaxis, semántica, lexicografía...). Lenguas: Inglés, Francés, Alemán, Latin, Griego... 82/89 Literaturas y obras literarias en los distintos idiomas. A Libros ilustrados o álbumes. C Cuento. N Novela. P Poesía. T Teatro. TBO Tebeos y comics.</p> <p>LIBROS DE IMAGINACIÓN</p> <p>De 0 a 7 años</p> <p>De 7 a 10 años</p> <p>De 10 a 12 años</p>
<p>2. RELIGIÓN. REZAR. TEOLOGÍA</p> <p>20 Historia de las religiones. 22 La Biblia. 23 Cristianismo 28 Sectas 29 Otras religiones</p>	<p>6. CURAR, FABRICAR / CIENCIAS APLICADAS, MEDICINA, TÉCNICA</p> <p>60 Inventos y descubrimientos. 61 Medicina, salud. 62 Ingeniería técnica e industrial general. Electrónica. Telecomunicaciones. Minería. Ferrocarriles. Caminos. Construcciones hidráulicas. Medios de transporte. Tecnología. 63 Agricultura. Ganadería. Zootecnia. Caza. Pesca. 64 Economía doméstica. Alimentación. Vestido. Decoración. 65 Empresa. Transporte. Industrias gráficas. Industrias del libro. Imprenta. Editorial. Librería. 66 Industria química, Metalurgia. 67 Industrias, comercios y oficios diversos. 68 Informática. 69 Construcción.</p>	<p>9. PAISAJES, PERSONAS CÉLEBRES, EL PASADO / GEOGRAFÍA. BIOGRAFÍAS. HISTORIA</p> <p>90 Arqueología. Prehistoria. 91 Geografía. Exploración de tierras y paisajes. Viajes. Mapas. 92 Biografías. Genealogía. Heráldica. 93 Metodología de la Historia. Historia de las civilizaciones. 94 Historia en general. Historia de la Edad Media Moderna y Contemporánea.</p> <p>M Málaga. A Andalucía.</p>
<p>3. VIVIR JUNTOS / CIENCIAS SOCIALES</p> <p>31 Estadística. Demografía. Sociología. Estudios de género. Rol sexual. 32 Política. 33 Economía. Economía política. Ciencia económica. Banca. Moneda. 34 Derecho. 35 Administración pública. Gobierno. 36 Servicios sociales. ONGs. Vivienda. Consumismo. Seguros. 37 Educación. Enseñanza. Formación. Tiempo libre. 38 Turismo. Comercio. 39 Etnografía. Etnología. Folclore. Usos y costumbres. Vida social.</p>		

Clasificación adaptada de la CDU para bibliotecas escolares. Delegación Provincial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en Málaga.

<http://huelvatecas.files.wordpress.com/2010/06/cartel-de-la-cdu.jpg> [10/01/2016].

LA PERSONA RESPONSABLE DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

En el I Encuentro Nacional sobre bibliotecas escolares (1997) se hicieron públicas una serie de conclusiones sobre la figura del bibliotecario escolar, de las que se pueden destacar las siguientes ideas esenciales:

- *La biblioteca escolar debe estar coordinada por un responsable único y contar con un equipo de apoyo.*
- *La persona responsable de la biblioteca escolar debe tener formación bibliotecológica y pedagógica.*
- *La persona responsable de la biblioteca escolar dependerá directamente de los órganos de dirección del Centro y formará parte del Claustro y de la Comisión de Coordinación Pedagógica.*
- *En los planes de estudio de las Facultades de Educación y de Biblioteconomía y Documentación debería estar contemplada la formación inicial de la persona responsable de la biblioteca escolar.*
- *Todos los centros educativos deberían contar con una persona responsable de la biblioteca escolar a jornada completa.*

Por otra parte, en las *Directrices de la IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar* (2002: 3) se subrayan las siguientes cualidades que debe poseer la persona responsable de la biblioteca escolar:

- Capacidad para manejar todo tipo de fuentes, tanto impresas como electrónicas.
- Capacidad para crear un entorno atractivo y accesible de ocio y aprendizaje.
- Conocimientos y habilidades sobre tecnologías de la información.

Los recientes cambios tecnológicos también han venido a modificar en cierto modo el perfil de la persona responsable de la biblioteca escolar, que debe tener una sólida formación y gran interés por estos cambios, tal como se indica en el documento de la *IFLA School librarians: Guidelines for Competency Requirements* (1995: 129):

Si los bibliotecarios escolares hacen de la tecnología emergente parte de su bagaje, desempeñarán un papel cada vez mayor y más importante en los sistemas educativos. Serán reconocidos como especialistas en las dos funciones principales de la biblioteca escolar, que son: la provisión y organización de la información con el propósito de aumentar el conocimiento de cada uno de los estudiantes; y la integración en el currículum de las habilidades en el manejo de la información.

Tan esencial resulta esta nueva faceta tecnológica, que algunos autores proponen incluso un cambio terminológico para denominar a la figura responsable de la biblioteca escolar. Es el caso de Ojala (1993: 231-232), que en lugar de *librarian* (bibliotecario) utiliza el término *cybrarian* (prestado de otro autor, Michel Bauwens), que podríamos traducir como *cibertecario*. Esta autora afirma que son siete las principales competencias del *cibertecario* para el manejo de la información:

1. Poseer un entendimiento sólido de las fuentes de información y la habilidad de acceder a ellas.
2. Proporcionar información en cualquier forma solicitada por el usuario.
3. Evaluar la calidad de las fuentes de información.
4. Organizar la información para que pueda ser utilizable.
5. Anticiparse a las necesidades informativas del usuario.
6. Conectar información dispar para dar lugar a nueva información.
7. Saber cuándo, cómo y si debe almacenar información.

En conclusión, además de las labores más tradicionales de la persona responsable de la biblioteca escolar, el manejo de la información –a través especialmente de las tecnologías digitales– se ha convertido en el nuevo reto de esta figura a caballo entre educador, bibliotecónomo, gestor cultural y especialista en información.

EVALUACIÓN DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

El proceso de evaluación periódica resulta esencial para el adecuado funcionamiento de toda biblioteca escolar. La especialista Mekis Martínez (2009: 52-53) afirma que la evaluación de la biblioteca escolar debe realizarse en cuatro etapas:

- a. **Diagnóstico.** Consiste en conocer y valorar el estado real de la biblioteca y de sus actuaciones.
- b. **Constante de verificación.** Se trata de valorar los logros y las dificultades de la biblioteca para poder afrontar estas últimas y potenciar los primeros. De esta manera se afinan los objetivos y se ajustan las estrategias según la valoración efectuada en cada momento concreto.
- c. **Análisis de evidencias.** Es la recogida de información a través de medios e instrumentos diversos: libro de registro, estadísticas de préstamos, cuaderno de actividades, etc. Pero también deben valorarse otros aspectos de manera cualitativa, como las conductas o las percepciones de los usuarios, por ejemplo.

d. Retroalimentación. De nada sirve la evaluación si no se traduce en información relevante para cada uno de los agentes de la biblioteca escolar. La transparencia es necesaria en cualquier informe de gestión.

En cuanto a la temporalidad, Centelles Pastor (2010: 54-57) es partidario de que la evaluación general se realice una vez al año, aunque algunos aspectos más concretos relacionados con la organización, materiales u horario, se pueden evaluar de manera continua y modificarse cuando se estime oportuno. Este autor sugiere los siguientes indicadores para evaluar una biblioteca escolar:

- **Indicadores de uso.** Si el catálogo y el préstamo están informatizados resulta relativamente sencillo generar gráficos o tablas que resuman la actividad. [...] Estas gráficas comparativas, curso a curso, nos servirán para comprobar tendencias e intereses, a la vez que nos indicarán la evolución lectora del alumnado.
- **Indicadores de recursos.** Los recursos materiales susceptibles de evaluación son los libros y documentos que forman la colección, los ordenadores a disposición de los usuarios y los puntos con conexión *online*.
- **Indicadores cualitativos.** Son indicadores cualitativos las actividades de formación del equipo de biblioteca, las tertulias o charlas con los padres y madres, las colaboraciones con la biblioteca municipal, las sesiones informativas en el claustro de maestros, la colaboración en proyectos de trabajo de aula o de centro, etc.
- **Indicadores comparativos.** Necesitamos comparar para conocer. La evaluación repetida año tras año nos permite saber si mejoramos o nos estancamos. Para no caer en análisis endógenos es bueno tener elementos de referencia. Conocer el funcionamiento de centros de características similares nos puede ayudar a analizar los progresos propios.

Una vez señaladas las etapas y los indicadores de la evaluación, veamos cómo llevarla a cabo, es decir, las herramientas necesarias. Gómez Hernández (1998) señala los siguientes instrumentos válidos para llevar a cabo la evaluación de la biblioteca escolar:

- **Estadísticas.** *Se han de planificar de forma general unos modelos de estadística que permitan una evaluación rápida de los diferentes servicios: préstamo, información, lectura en sala, etc. La principal estadística que se ha de realizar es la relativa al servicio de préstamo. Sus objetivos son: evaluar el interés de los alumnos por los diversos materiales, apreciar si ha sido acertada la política de compras, y constatar qué materias y géneros escogen los distintos grupos de edades.*

- **Contacto directo.** El contacto directo del bibliotecario con los lectores es una buena forma de apreciar las opiniones reales de cada uno y el uso real de cada servicio. Por ello, suelen resultar muy útiles para corregir las malas interpretaciones que puedan desprenderse del análisis de las estadísticas.
- **Encuestas.** Es conveniente realizar encuestas sobre aspectos concretos relacionados con los servicios de la biblioteca: horario, instalaciones, normas de préstamo, dificultades físicas para la utilización del fondo, etc. También es interesante que los lectores se puedan manifestar sobre la composición del fondo para saber si responde a sus necesidades e intereses.
- **Buzón de sugerencias.** Es un medio clásico para conocer la opinión y las propuestas de los lectores. Este recurso debe apoyarse en una permanente actitud de diálogo.
- **Valoración global.** Después de recoger información por diferentes medios sobre el funcionamiento de los servicios, el paso siguiente es la valoración global, que se debe realizar a través de una memoria de lo que ha sido la vida de la biblioteca durante el curso.

LA BIBLIOTECA ESCOLAR Y LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Como se señala en el informe *Bibliotecas escolares en España* (2008: 126), la biblioteca escolar resulta muy útil para la adquisición de todas las competencias básicas, pero especialmente imprescindible para la competencia en comunicación lingüística.

En opinión de Benito Morales (2006: 57) la educación lingüística está íntimamente ligada a la alfabetización informacional. La clave está en que la competencia lingüística del alumnado le permita convertir la información que reciben en conocimientos interiorizados:

Que conozcan la diferencia entre información y conocimiento. Estamos rodeados de múltiples datos que nuestra mente percibe y procesa, pero que en muchas ocasiones no tienen sentido ni significado. Cuando la mente humana los relaciona, enlaza lo que sabe con lo nuevo, hace una construcción de conocimientos. La simple memorización no produce aprendizaje, pues no tiene un significado para el que aprende, y la información se mantiene en la memoria a corto plazo el tiempo necesario para responder, por ejemplo, a un examen.

Por tanto, la biblioteca escolar debe contribuir a mejorar las destrezas de sus usuarios en las nuevas formas de lectura y escritura que se están implantando y modificando

continuamente por la influencia de las tecnologías digitales en nuestros usos sociales y culturales. De este modo expresa García Andrés (2008: 46) este reto para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística:

Los fenómenos acaecidos a fines del siglo XX y principios del XXI en la comunicación de masas y en lo que se ha denominado globalización de la información a través de las TIC y de Internet han procurado unas formas diferentes de recepción de los mensajes, de abordar la lectura y la escritura por parte de los ciudadanos en general, y de los escolares en particular.

¿Qué tipo de acciones concretas se pueden impulsar desde la biblioteca escolar para desarrollar la competencia polivalente en comunicación lingüística? El plan de autoevaluación propuesto por García Guerrero (2011: 91-93) concreta en su segunda dimensión –dedicada a la competencia lingüística y fomento de la lectura– algunas actividades, de las que ofrecemos el siguiente extracto:

- *Actividades e intervenciones de producción: talleres creativos, elaboración de un periódico, de un trabajo documental, creación de grupos de lectores/escritores...*
- *Actividades e intervenciones de carácter general de recepción: visita de un escritor, ilustrador, investigador, periodista...*
- *Actividades e intervenciones relacionadas con salidas: visitas a periódicos, librerías, bibliotecas, centros de documentación, teatros, exposiciones...*
- *Actividades e intervenciones relacionadas con celebraciones y efemérides: día del libro, homenaje a obras, a hallazgos científicos, a personajes, escritores, pintores, científicos...*
- *Actividades e intervenciones relacionadas con la proyección social y cultural: exposiciones temáticas, jornadas, certámenes...*
- *Intervenciones didácticas en el ámbito del aula y de las áreas para trabajar la lectura y la escritura, tales como:*
 - El conocimiento y uso de los diferentes tipos de textos.
 - La expresión oral, la conversación y la realización de presentaciones.
 - El acceso y utilización óptima de los distintos materiales y uso de la biblioteca escolar.
 - La apropiación de los discursos y contenidos de las diferentes áreas.
- *Provisión de recursos documentales librarios y electrónicos a las áreas y aulas*

para el desarrollo de la política de lectura del centro.

- *Implantación de secciones documentales de aula con materiales como:*
 - *Antologías literarias.*
 - *Libros de literatura clásica.*
 - *Libros recreativos que poseen componentes literarios pero con finalidad informativa (libros-juego, narraciones biográficas, dramatizaciones de obras literarias...).*
 - *Libros de literatura infantil y juvenil de poesía, narrativa y teatro.*
 - *Libros informativos y otros materiales (obras documentales, de referencia, de consulta, revistas...), para complementar los contenidos de las áreas: diccionarios de lengua española, de sinónimos y antónimos, de dudas, de incorrecciones, de citas, de locuciones, de idiomas diversos, etimológicos, científicos, matemáticos, etc.*
- *Actos de lectura comprensiva de carácter informativo y complementario a los objetos de conocimiento de las áreas.*
- *Elaboración de proyectos documentales.*

LA WEB DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Según define Cremades en el *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (Martos y Campos, 2014):

La web de biblioteca escolar es un eficaz medio para integrar y potenciar los diversos servicios que se deben ofrecer desde este tipo de bibliotecas. Tanto si se presenta de modo independiente (con URL propio), como en un apartado específico de la web del centro escolar, e incluso en forma de blog o bitácora, se trata siempre de un instrumento dinámico, en continua renovación, y accesible en todo momento y lugar. Sus principales ventajas son:

- *Funciona como un gran archivo en el que almacenar todo tipo de recursos y ponerlos a disposición de los usuarios de manera ordenada y selectiva.*
- *Ayuda a la promoción de los servicios (presenciales y virtuales) y de las instalaciones físicas de la biblioteca.*
- *Facilita a los usuarios el acceso y la recuperación de la información sin límites de tiempo o espacio.*
- *Fomenta la interacción entre todos los miembros de la comunidad educativa, ya*

que les ofrece la posibilidad de convertirse en emisores y receptores activos.

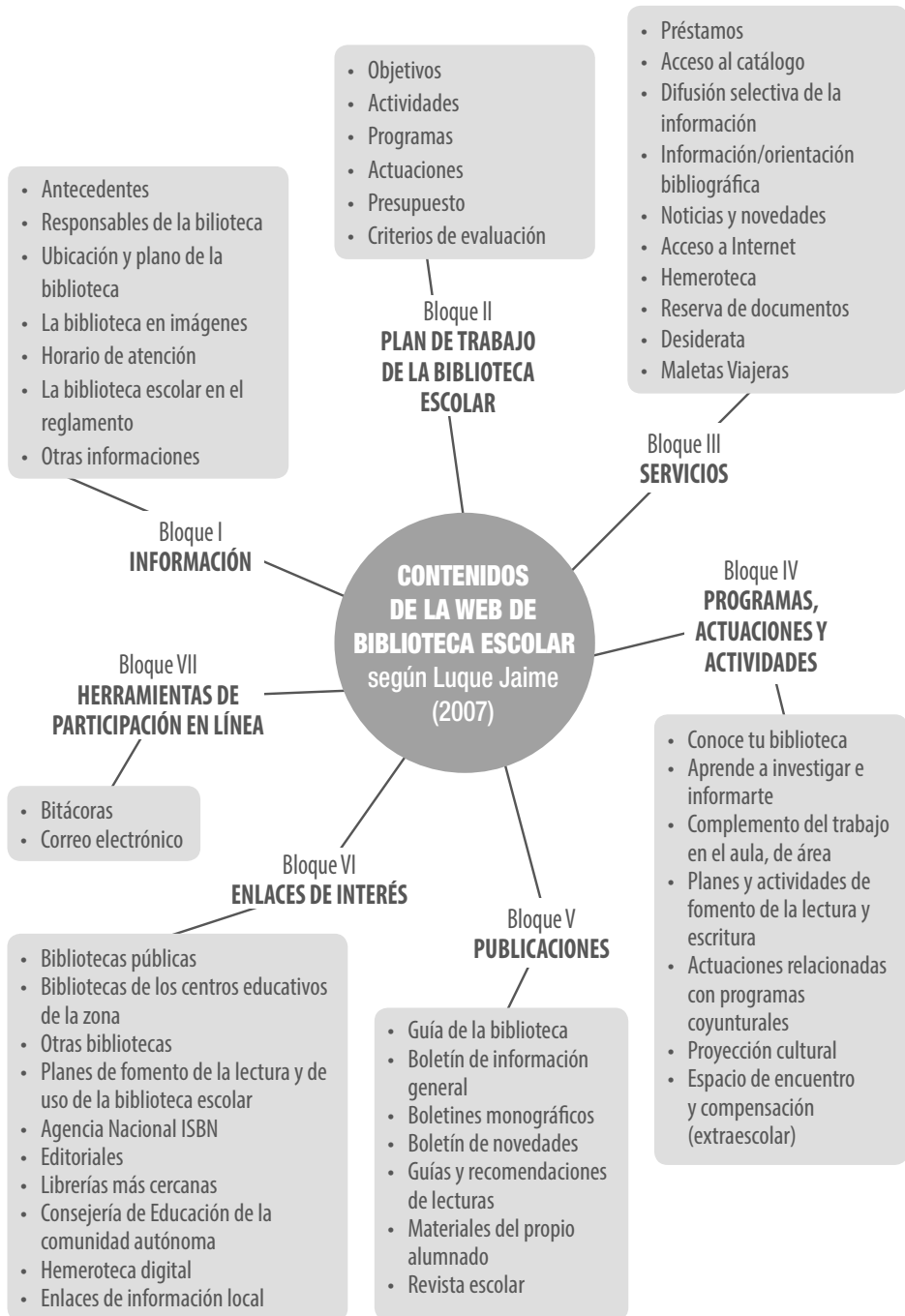
- Es una herramienta para proponer actividades de lectura y escritura que contribuyan a desarrollar especialmente la competencia en comunicación lingüística y la competencia digital.*
- Contribuye a la autonomía del alumnado en su aprendizaje al poner a su disposición diversas metodologías didácticas y materiales en múltiples formatos.*
- Es un modo de establecer y mantener vínculos con otras bibliotecas o instituciones relacionadas.*

Los contenidos de la web de biblioteca escolar deben ajustarse a los objetivos de la propia biblioteca y a la realidad de cada centro educativo. Entre los autores que han elaborado propuestas de contenidos que puedan servir para cualquier web de biblioteca escolar, Luque Jaime publicó en 2007 la más completa hasta el momento. Se ofrece en la página siguiente un resumen extractado de esta propuesta.

En cuanto a la evaluación de la web de biblioteca escolar, debe llevarse a cabo según los criterios de valoración de los sitios webs educativos, pero teniendo en cuenta las peculiaridades de la biblioteca escolar en su conjunto, así como la estructura de contenidos planificada para cada web en concreto.

El estudio realizado por Jiménez Fernández (2012) sobre el valor informativo y pedagógico de las webs de las bibliotecas de los centros de educación primaria de Andalucía y Extremadura evidencia que tanto la presencia como la calidad de las webs de bibliotecas escolares son todavía asignaturas pendientes en nuestra realidad educativa. En su investigación, esta autora utilizó el método de análisis de contenido y estableció las siguientes variables de evaluación:

1. Se incluyen enlaces que posibiliten la navegación.
2. Se aporta información sobre la biblioteca.
3. Existen actividades de promoción de la lectura.
4. Se ofrecen materiales o actividades de apoyo a la docencia.
5. Es posible el acceso al catálogo de la biblioteca.
6. Existen servicios de información y referencia.
7. La web se ha actualizado durante el último curso.
8. Se incluye alguna posibilidad de interacción con los usuarios.



Esquema de la propuesta de Luque Jaime (2007: 4-12) sobre contenidos para una web de biblioteca escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benito Morales, F. (2006). “La ALFIN en la Educación”, *Educación y Biblioteca*, 156, págs. 56-58.
- Bernal, F. J. (1991). “Cronología de la biblioteca en la escuela”, *Educación y Biblioteca*, 15, págs. 6-7.
- Bibliotecas escolares en España* (2008), en Jiménez Fernández, C. M. (Coord.). *Anuario de Bibliotecas Españolas 2008*. Málaga: Fundación Alonso Quijano, págs. 126-127.
- Cabrerizo García, C. (1995). *La biblioteca escolar en la educación anglosajona: Modelo e integración en el currículum en el Reino Unido*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Camacho Espinosa, J. A. (2004). *La biblioteca escolar en España: pasado, presente... y un modelo para el futuro*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Castán Lanaspá, G. (2007). “La biblioteca escolar como espacio de encuentro y de compensación”, en *La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, págs. 221-252.
- Centelles Pastor, J. (2010). “La evaluación de la biblioteca escolar: informar, valorar y mejorar”, *Mi Biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, 21, págs. 54-57.
- Coronas Cabrero, M. (2006). “¿Biblioteca escolar central o biblioteca de aula?”, *Mi Biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, 4, págs. 53-57.
- Cremades, R.; Jiménez Fernández, C. M. (2015). *La biblioteca escolar a fondo: del armario al ciberespacio*. Gijón: Trea.
- Fuentes Romero, J. J. (2006). *La biblioteca escolar*. Madrid: Arco/Libros.
- García Andrés, M. Á. (2008). *Leer y escribir en la era de Internet: Análisis y propuestas para la lectura y la escritura en Secundaria*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.
- García Ejarque, L. (1990). “Las primeras bibliotecas en las escuelas: (la creación de bibliotecas populares españolas entre 1847 y 1869)”, *Educación y Biblioteca*, 8, págs. II-XVI.
- García Guerrero, J. (2011). *Plan de trabajo y autoevaluación de la biblioteca escolar*, Documento de Referencia para bibliotecas escolares DR1/BECREA. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- González Álvarez, C. (2000). “Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela”. *Lenguaje y textos*, 15, págs. 71-80.
- Jiménez Fernández, C. M. (2012). *La información telemática de las bibliotecas escolares. El valor informativo y pedagógico de las webs de las bibliotecas de los centros de educación primaria de Andalucía y Extremadura*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- La Biblioteca Escolar: hacia un Centro de Recursos para el Aprendizaje/CRA*. (2005). Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2ª ed.
- Luque Jaime, J. M. (2007). “Servicios y programas de la biblioteca escolar en las páginas webs de los centros educativos. Selección de recursos digitales y virtuales de apoyo al currículo”, en García Guerrero, J. (Dir.). *La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, págs. 181-220.

- Martos, E.; Campos, M. (Coord.) (2014). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: RIUL-Santillana, 2ª ed.
- Mekis, C. (2009). “Planificación y evaluación de la Biblioteca Escolar/CRA”, *Mi Biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, 19, págs. 50-53.
- Ojala, M. (1993), “Core competencies for special library managers of the future”, *Special Libraries*, 84(4), págs. 230-234.
- Parker, A. (1990). “Servicios de Biblioteca Escolar en Inglaterra y Gales”. En *Seminario Hispano-Británico sobre bibliotecas escolares: 24-25 de abril de 1989*. Madrid: Centro de Coordinación Bibliotecaria, págs. 15-30.
- Rodríguez Junco, F. (2010). “¿Tienen futuro las bibliotecas?”, en Ortíz, M. y Area, M. (Coords.), *Las bibliotecas escolares: ¿el último reino de papel?* Tenerife: Centro del Profesorado Valle de la Orotava, págs. 27-38.
- School librarians: Guidelines for Competency Requirements* (1995). En Sigrún Klara Hannesdóttir. *IFLA Professional Reports*, 41. Le Hague: IFLA.
- Un nuevo concepto de biblioteca escolar* (1996). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- VV. AA. I Encuentro Nacional sobre bibliotecas escolares: Conclusiones. Madrid, 13, 14 y 15 de marzo (1997), *Educación y Biblioteca*, 78, págs. 10-23.

Webgrafía

- Bibliotecas escolares*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd_2013/m1_6/clasificacin.html [15/09/2016].
- Directrices de la IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar* (2002). <http://www.beatrizgalindo.org/htmls/biblioteca/ifla.pdf> [15/09/2016].
- García Guerrero, J.; Luque Jaime, J. M. (2011). “Evaluación Bibliotecas Escolares CREA, provincia de Málaga, curso 2010/2011”. *Libro Abierto*, pág. 45. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/19ff06a5-c3ce-448a-8b11-3dc3e65908b7> [15/09/2016].
- Gómez Hernández, J. A. (1998). *El proceso de organización de la biblioteca escolar: del modelo a la aplicación*. Murcia: Universidad de Murcia, Facultad de Ciencias de la Documentación. http://www.formarseadistancia.eu/biblioteca/las_bibliotecas_escolares_en_el_contexto_educativo_y_bibliotecario.pdf [15/09/2016].
- IASL Policy Statement on School Libraries* (1993). International Association of School Librarianship. <http://www.iasl-online.org/about/handbook/policysl-s.html> [15/09/2016].
- La biblioteca escolar: presente y futuro* (2002). IFLA. http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibrary_today_tomorrow.pdf [15/09/2016].
- Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar* (2000). http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html [15/09/2016].

Marco de referencia para las bibliotecas escolares (2011). Ministerio de Educación. Comisión Técnica de Bibliotecas escolares. <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/bibliotecas/mc/consejocb/comisiones-tecnicas-de-cooperacion/escolares/Marcoreferenciabescolares.pdf> [15/09/2016].

Tilbian, C.; Estève, I. (2006). “Bibliotecas y bibliotecarios de la enseñanza secundaria en Francia”, *Savoirs CDI*. <http://www.cndp.fr/savoircdi/societe-de-linformation/international/regard-sur-leurope/bibliotecas-y-bibliotecarios-de-la-ensenanza-secundaria-en-francia.html#c868> [15/09/2016].

DIRECCIONES DE INTERNET DE INTERÉS

Para concluir este bloque de temas, hemos considerado pertinente referir algunas de las principales páginas de internet que sobre la Literatura Infantil y Juvenil en su conjunto pueden servir de ayuda al lector. Así se incluyen páginas de revistas especializadas, portales de información de todo tipo, catálogos institucionales que amplían los temas tratados en este trabajo, enlaces a los catálogos *online* de las editoriales en español más reseñables, algunos blogs especializados en la Literatura Infantil o las bibliotecas escolares, junto a otras páginas de menos calado (páginas webs de libros o autores concretos e información de películas que adaptaron títulos de LIJ) en los que el maestro en formación podrá consultar contenidos que podrá utilizar posteriormente en el aula.

Revistas

Álabe: <http://nevada.ual.es:81/alabe/index.php/alabe>

Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ): http://anilij.uvigo.es/control.php?sph=a_iap=1051__p_rpp=1

Babar: <http://revistababar.com/wp/>

Bienvenidos a la fiesta: <http://www.bienvenidosalafiesta.com/>

CLIJ: <http://www.revistaclij.com/>

Culturamas (no específica): <http://www.culturamas.es/>

Didáctica (Lengua y literatura): <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA>

El Tiramillas (Diario en red de literatura juvenil): <http://eltiramilla.com/>

Imaginaria: <http://www.imaginaria.com.ar/>

Lazarillo: <http://www.amigosdelibro.com/>

Lenguaje y textos (SEDLL): <http://www.sedll.org/es/lenguaje-y-textos/consulta>

Mi Biblioteca. La revista del mundo bibliotecario: www.mibiblioteca.org

Nuevas hojas de lectura: http://www.fundalectura.org/sccs/seccion.php?id_categoria=43

Ocnos (CEPLI): <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos>

Peonza: <http://www.peonza.es/>

Pizca de papel: <http://pizcadepapel.info/> / <http://www.pizcadepapel.org/>

Platero: <http://www.ricochet-jeunes.org/es/carnet/revues/platero.htm>

Revista de Literatura: <http://www.centrocp.com/category/revista-de-literatura/numeros-revista-de-literatura/>

Revista de sumarios Irakurketa Eta Haur Literatura: http://www.donostiakultura.com/images/irakurketa_eta_haur_literatura_45.pdf

Tejuelo (Didáctica de la lengua y la literatura): <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo>

Portales de información

Amigos del libro IJ: <http://www.amigosdelibro.com/web/noticias.htm>

Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil.: <http://anilij.uvigo.es/>

Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI): <http://www.uclm.es/cepli/v2/>

Children's Literatura Asociation: <http://www.childlitassn.org/>

CJ Book: <http://www.cjbook.org/english/main.php>

Cuaderno intercultural: <http://www.cuadernointercultural.com/>

Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas: <http://www.mcu.es/organizacion/Organigrama/DircGnralLibArchBib.html>

El Juglar: <http://www.eljuglarinicial.com.ar/>

Fundación Alonso Quijano para el fomento de la lectura: www.alonsoquijano.org

Fundación Germán Sánchez Ruipérez: www.fundaciongsr.es/

Fundalectura (fundación para el fomento de la lectura en Colombia): <http://www.fundalectura.org/index.php>

IBBY: <http://www.ibby.org/>

Instituto Goethe. Literatura infantil alemana: <http://www.goethe.de/ins/es/mad/prj/kuj/esindex.htm>

Leer.es: <http://leer.es/home>

Red de Universidades Lectoras: <http://universidadeslectoras.org/>

Catálogos de obras y autores

Biblioteca digital de literatura infantil de la Universidad de Florida: <http://ufdc.ufl.edu/juv>

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/portales/biblioteca_literatura_infantil_juvenil/

Catálogo de la Biblioteca Nacional sobre LIJ: http://catalogo.bne.es/uhtbin/cgiirsi/x/0/0/57/88?searchdata1=libros+infantiles+juveniles+bibliograf%C3%ADas+cr%C3%ADticas&search_type=browse&S_ICON^SU^SUBJECT^SUBJECTS^^subject=subject&user_id=WEBSERVER

Colección de Álbumes ilustrados de la Editorial Juventud: <http://www.editorialjuventud.es/14-ailus.htm#22>

Colección Kerlan de Literatura Infantil y Juvenil (Universidad de Minnesota): <http://special.lib.umn.edu/clrc/kerlan/index.php>

Diccionario histórico de autores de LIJ contemporánea: <http://www.diccionariolij.es/>

International children digital library: <http://es.childrenslibrary.org/>

Editoriales

Algaida: <http://www.algaida.es/area/catalogo/catalogo-narrativa.php>

Algar: <http://www.algareditorial.com/quienes-somos.html>

Almadraba: <http://www.almadrabalij.com/>

Amigos de papel: <http://www.amigosdepapel.es/index.php?seccion=amigos&idautores=1>

Anaya: <http://www.anayainfantilyjuvenil.com/>

Animallibres: <http://www.animallibres.cat/>

Apila Ediciones: <http://www.boolino.es/es/libros/editorial/apila-ediciones/>

Babidi-bú: <http://www.babidibulibros.com/>

Bambú: <http://www.editorialbambu.com/es/novedades/>

Barbará Fiore Editora: <http://www.barbarafioreeditora.com/index.php/prensa/reseñas/agujero>

Baranova: <http://www.baranovainfantilyjuvenil.cat/>

Bromera: <http://www.bromera.com/fitxa-llibre-coleccions/items/una-historia-de-la-literatura-infantil-i-juvenil-valenciana.html>

Bruño: <http://www.brunolibros.es/>

Cariño: <http://www.editorialcarino.com/default.aspx>

Coco Books: <http://cocobooks.com/>

Comanegra: <http://comanegra.com/esp/>

Combel: <http://www.combeeditorial.com/es/coleccion/minipops>

Compañía Oriental de la tinta: <http://companiaorientaldelatinta.blogspot.com.es/>

Corimbo: <http://www.corimbo.es/>

Cuento a la vista: <http://cuentoalavista.com/tag/literatura>

Dibbuku: <http://www.dibbuku.es/es/catalogo/>

Dylar Ediciones: <http://www.dylar.es/editorial-infantil>

Edebé: <http://www.edebe.es/>

Edelvives: <http://www.edelvives.com/>

Ediciones Aljibe: <http://www.edicionesaljibe.com/libreria-online/Catalog/listing/literatura-infantil-y-juvenil-39/1>

Ediciones el naranjo: <http://www.edicioneselnaranjo.com/>

Ediciones Fortuna: <http://www.dideco.es/libros-infantiles/literatura-infantil-y-juvenil/>

Edicions del Bullent: http://www.bullent.net/detalle_autor/?au_id=88
Editorial Brief: <http://editorialbrief.com/autores-libros/>
Editorial CCS: <http://www.editorialccs.com/catalogo/catalogo.aspx>
Editorial Hidra: <http://www.editorialhidra.com/>
Editorial Xerais: <http://www.xerais.es/catalogo.php>
Ekaré: <http://www.ekare.com/>
El jinete azul: <http://www.edicioneseljineteezul.com/web.php?seccion=noticias&idioma=es>
Erein: <http://www.erein.eus/noticia/literatura-infantil-y-juvenil>
Everest: <http://www.everest.es/sellos-editoriales.aspx>
Grupo Hércules Global: <http://www.herculesediciones.com/>
Hiperión: <http://www.hiperion.com/index.php/libreria/ajonjoli>
Juventud: <http://www.editorialjuventud.es/>
Kalandraka: <http://www.kalandraka.com/es/novedades/>
Kókinos: <http://editorialkokinos.com/>
La Galera: <http://www.lagaleraeditorial.com/es/presentacion>
La guarida ediciones: <http://blog.cuatrogatos.org/blog/?tag=la-guarida-ediciones>
Lóguez Ediciones: <http://www.loguezediciones.es/>
Media Vaca: <http://www.mediavaca.com/index.php/es/editorial/59-vida-privada>
Nórdica: <http://www.nordicalibros.com/>
OQO: <http://www.oqo.es/editora/es/content/sobre-oqo>
Oxford: <http://www.oupe.es/es/literatura-infantil-y-juvenil/infantil-cero-cinco/el-jardin-de-los-libros/Paginas/Inicio.aspx>
Planeta: <http://www.planetadelibros.com/libros/infantil/00026>
RBA: <http://www.rbalibros.com/catalogo-es.html>
Santillana: <http://www.santillana.com/es/pagina/alfaguara-infantil-y-juvenil/>
Siruela: http://www.siruela.com/catalogo.php?opcion=temas&tema_tema=7
SM: <http://www.literaturasm.com/>
Vicens Vives: <http://www.vicensvives.com/vvweb/view/pages/p01/load.php?id=394>

Blogs

Alas de Papel: <http://www.alaspapel.com/>
Bib botó: <http://bibboto.blogspot.com.es/>
Bienvenidos a la fiesta: <http://www.bienvenidosalafiesta.com/>
Blog Ana Tarambana: <http://anatarambana.blogspot.com.es>
Blog de Ana Nebreda: <http://biblioabrazo.wordpress.com/>

Blog de Julio Jiménez Sánchez: <http://leeresviajar.blogspot.com.es/>
Blog en portugués sobre el álbum ilustrado: <http://palavrasimagenseetc.blogspot.com/>
Blog sobre la ilustración infantil (en inglés) de Sandie Mourão: <http://picturebooksinelt.blogspot.com/>
Cuaderno de apuntes: <http://pedrovillar.blogspot.com.es/>
Cuaderno de viaje: <http://monicarretero.blogspot.com.es/>
Cubos de mi torre: <https://cubosdemitorre.wordpress.com/>
Darabuc: <https://darabuc.wordpress.com/>
De Rima y Vuelta: <http://derimayvuelta.blogspot.com.es/>
Diario en red de literatura juvenil: <http://eltiramilla.com>
Donde viven los monstruos: <http://romanba1.blogspot.com.es/>
El baúl que no tenía mi abuela: <http://klimtbalan.blogspot.com.es/>
El bosque de los cuentos: <http://elbosquedeloscuentos.blogspot.com.es/>
El cazador de libros: <http://javierruescas.blogspot.com.es/>
El elefante lector: <http://elefantelector.blogspot.com.es/>
El príncipe de los mirlos: <http://elprincipedelosmirlos.blogspot.com.es/>
Escuela peripatética de literatura infantil: <http://escuelaperipateticadelij.blogspot.com.es/>
ETA en la LIJ: <http://lij-jg.blogspot.com/2011/10/eta-en-la-literatura-juvenil.html>
Juvenil Romántica: <http://www.juvenilromantica.es/>
La casa de Tomasa: <https://casadetomasa.wordpress.com/>
Leer el Mundo: <http://leerelmundo.blogspot.com.es/>
Leer x Leer: <https://leerxleer.wordpress.com/>
Literatura infantil y juvenil actual: <https://lij-jg.blogspot.com.es/>
Lluvia de letras: <http://mediatecacdb.blogspot.com.es/>
Los cuentos de Bastian: <http://www.loscuentosdebastian.com/>
Más allá de las palabras: <http://www.masalladelaspalabras.com/>
Mascapáginas: <https://mascapaginaslij.wordpress.com/>
Miel y versos: <http://mielyversos.blogspot.com.es/>
Mientras lees: <http://mientraslees.com/>
Nueva web de reseñas de obras Literatura Infantil y Juvenil: <http://literatil.com/>
Palabras azules: <http://elmarescolorazul.blogspot.com.es/>
Poesía Aula Nadal: <http://aulapoesianadal.blogspot.com.es/>
Poesía Aula: <http://poesiaula.blogspot.com.es/>
Poesía infantil i juvenil: <http://bibliopoemes.blogspot.com.es/>
Pomelo: <http://clubpomelo.blogspot.com.es/>
Sobre el álbum ilustrado (en inglés): <http://www.brainpickings.org/index.php/2012/02/24/childrens-picturebooks/>

Sonadores de cuentos: <http://sonadoresdecuentos.blogspot.com.es/>

Sonando cuentos: <http://sonandocuentos.blogspot.com.es/>

Verso niño: <http://antrix-versoninho.blogspot.com.es/>

Lecturas temáticas

LIJ y adopción: <http://anabel-saiz-ripoll.suite101.net/algunas-lecturas-sobre-la-adopcion--en-la-literatura-infantil-a71515>

Ejemplos de algunas páginas webs de autores

Beatriz Osés: <http://www.beatrizoses.com/>

J. K. Rowling: http://www.jkrowling.com/es_ES

Laura Gallego: <http://www.lauragallego.com/>

Maite Carranza: <http://www.maitecarranza.com/>

R. Louis Stevenson: http://www.guardian.co.uk/books/gallery/2012/nov/13/robert-louis-stevenson?CMP=tw_t_gu

Roald Dahl: <https://www.roalddahl.com/roald-dahl>

Ejemplos de algunas páginas webs de libros

Las aventuras del Capitán Alatriste: <http://www.perezerverte.com/capitan-alatriste/>

Lecturas 2011: <http://www.aceprensa.com/articulos/sugerencias-de-literatura-infantil-y-juvenil-2011/>

Manolito Gafotas: <http://www.manolitogafotas.es/>

Ejemplos de algunas páginas webs de adaptaciones al cine

Érase una vez (serie de TV): <http://www.axn.es/shows/erase-una-vez>

Grimm (serie de TV): <http://www.calle13universal.es/grimm>

Blancanieves y la leyenda del cazador: <http://www.snowwhiteandthehuntzman.com/>

Charlie y la fábrica de chocolate: <http://www.filmaffinity.com/es/film679957.html>

Alicia en el país de las maravillas: <http://www.filmaffinity.com/es/film362992.html>

La historia interminable: <http://www.filmaffinity.com/es/film575958.html>

Harry Potter: <http://www.filmaffinity.com/es/search.php?stext=harry+p Potter&sttype=title>

Donde viven los monstruos: <http://www.filmaffinity.com/es/film868294.html>

ANEXOS

ANEXO 1
**ELABORACIÓN DE GUÍAS DE LECTURA PARA
LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN
LINGÜÍSTICA**

Introducción

- Objetivos de las guías de lectura
- Agrupamiento de alumnos en el seminario
- Temporalización
- Estructura de las guías
- Evaluación de la actividad
- Bibliografía y webgrafía

Guía de lectura (Cuaderno del profesor)

- Índice
- Introducción
- Fichas de codificación
- Criterios de evaluación
- Tablas-resumen
- Apéndice documental

Guía de lectura (Cuaderno del alumnado)

- Índice
- Introducción
- Actividades del volumen 1

INTRODUCCIÓN

En 2010, los estados miembros de la Unión Europea y la Comisión Europea acordaron incluir la educación y la formación como elementos clave en la estrategia “Europa 2020” para el crecimiento inclusivo, inteligente y sostenible. De igual forma, uno de los retos fundamentales priorizados en el Horizonte 2020 consiste en la reducción hasta el 10 % del abandono escolar en la UE, así como la mejora del rendimiento de sus alumnos.

En España, el término fracaso escolar suele referirse a la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos educativos, es decir, los referidos a la ESO, pero no lo consigue y se retira (Fernández *et al.*, 2010), y para la definición de abandono escolar, se acepta la generalizada en el marco de la UE, que incluye a todos los alumnos entre 18 y 24 años que no han completado la Educación Secundaria Postobligatoria (Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio), incluyendo los que, aun finalizando la ESO (con o sin el título de graduado), no se han matriculado en ninguna de las modalidades del período educativo postobligatorio (Miñaca y Hervás, 2013).

Según los datos del informe “Fracaso y abandono escolar en España” (Fernández *et al.*, 2010), los problemas relacionados con el fracaso y el abandono escolar comienzan en la educación primaria: el 5,5 % de alumnos de 8 años y el 10 % de alumnos de 10 años no asisten a los cursos que le corresponden por edad. A los 12 años (edad en la que se finaliza la etapa de Educación Primaria), existe un 15 % de alumnos que no la finalizan y acumulan retraso. A la edad de 16 años, un 33,8 % de los alumnos no han finalizado la Educación Secundaria, el 28,4 % de los alumnos abandonan sin obtener el título de graduado y el 14,8 % de ellos son jóvenes menores de 16 años de edad. El 42 % de los alumnos llega a 4º de la ESO con retraso, y el 27 % de ellos durante esta etapa. Además, se encuentran diferencias en cuanto al género: el 35 % de los varones finaliza sin la obtención del graduado *versus* al 20 % de las mujeres y, a la edad de 15 años, el 50 % de los varones acumula fracaso, en comparación al 36 % de las mujeres.

Estas cifras continúan con un cuadro preocupante en lo que respecta el abandono escolar, que, según las estadísticas comparativas de Eurostat, era el más alto de la Unión Europea en 2012, con un 28,8 % en varones y un 20,8 % entre las mujeres, siendo el abandono medio en la UE de 14,5 % y 11 % respectivamente (Eurostat, 2013).

La estrategia educativa acordada en el marco de la UE para la educación general y el aprendizaje permanente se basa en el desarrollo didáctico y curricular de ocho competencias clave que incluyen: Comunicación en la lengua materna, Comunicación en una

lengua extranjera, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias interpersonales y cívicas, Espíritu emprendedor y Expresión Cultural. Para la adquisición de estas competencias, la competencia lingüística, matemática y social son previas y fundamentales, por lo que vamos a dedicar este anexo a la elaboración de guías de lectura a través de obras de Literatura Infantil y Juvenil, tanto para docentes como alumnos, con los que poder evaluar la competencia lingüística a través de las destrezas orales y escritas. Con otras intenciones existen numerosos trabajos que han pretendido acercar la obra literaria con otros fines, como puede verse en González (1999) o Moreno (2000), así como las guías que realizan y ponen a disposición de los centros las distintas editoriales del mercado. Igualmente, somos conscientes de que no es bueno ni necesario realizar una evaluación de este tipo con todas las lecturas que se propongan en el futuro como docente, pero consideramos que puede ser una buena herramienta de evaluación para usos específicos cuando se estime oportuno, así como un ejercicio de preparación para las pruebas PIRLS, PISA, Evaluaciones de Diagnóstico o pruebas finales de tercero y sexto de Educación Primaria, así como las reválidas de cuarto de ESO y segundo de Bachillerato.

Así, de manera más amplia, la Competencia básica en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Permite expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas y adoptar decisiones. Así entendida, es clara su relación con las otras competencias, para cuyo desarrollo es condición *sine qua non*.

En la actualidad, son numerosos los estudios que demuestran que los alumnos con una competencia lectora y matemática menor son víctimas del fracaso escolar en un porcentaje más elevado. Por eso se utilizan como indicadores fundamentales para evaluar la calidad y eficiencia de un sistema educativo y el riesgo potencial del fracaso escolar, la Competencia lectora y matemática que en los informes PISA alcanza el nivel 1 o menor. Los estudiantes que no adquieren estas capacidades tienen serias dificultades para usarlas como herramientas efectivas para avanzar en otras áreas o niveles de conocimiento. A la vez son necesarias para la adquisición de otras competencias, en especial las sociales, fundamentales para comprender la realidad en que se vive, para aprender a cooperar, a convivir, a ejercer una ciudadanía democrática en una sociedad plural así como a comprometerse en su mejora.

Valgan como ejemplo los resultados obtenidos en una de las competencias propuestas, la competencia lingüística, para ilustrar cuanto venimos afirmando. En la tabla 1, se presenta los resultados de dicha competencia en la Evaluación General de Diagnóstico 2010 realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. En el promedio de España observamos un 18 % de alumnos con un desempeño en el nivel 1 o inferior, y el mismo porcentaje de alumnos en los niveles de bajo rendimiento se registran en la competencia matemática, como se muestra en la tabla 2. Este estudio ha mostrado una alta correlación ($R= 0,692$) entre la competencia matemática y la esperanza de vida escolar a los seis años.

Los estados miembros han hecho progresos significativos en incorporar las competencias básicas en sus sistemas educativos, pero uno de los retos claves en educación está en medirlas y evaluarlas. En la última década, se han desarrollado diferentes test de evaluación de la comprensión/competencia lectora a nivel individual. Los más utilizados son la Escala Magallanes de Lecto-escritura (TALE-2000), el TEST ECL de Evaluación de la Comprensión Lectora, el PROLEC, PROLEC-SE (senior), el TPC (Test de progresos de comprensión) y el COMLEC (Jiménez Pérez, 2013). Estos tests se basan en modelos y principios teóricos y epistemológicos muy distintos y se traducen en pruebas de diferentes formatos y duraciones.

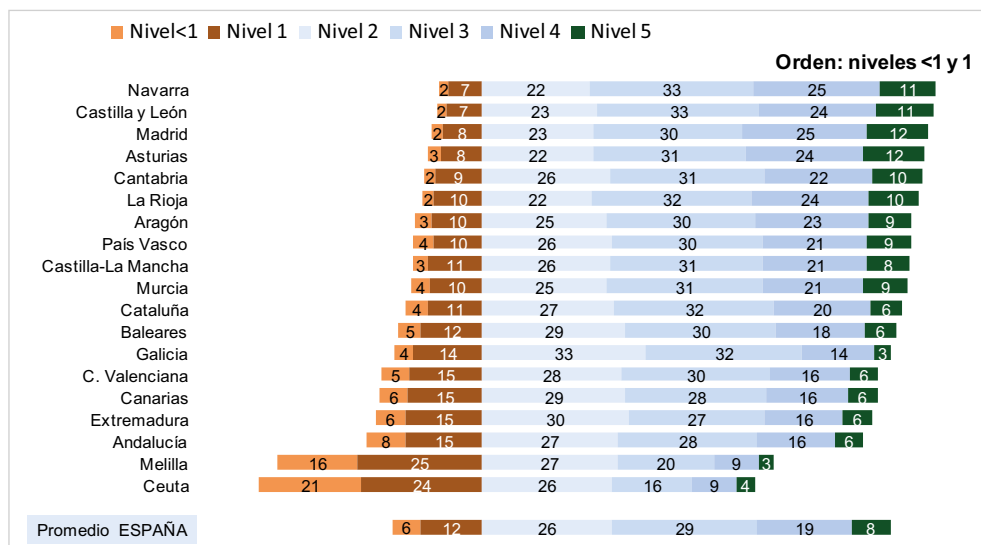


Tabla 1. Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento en la Competencia en comunicación lingüística, en segundo de Secundaria, por comunidades autónomas. Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Evaluación General de Diagnóstico 2010.

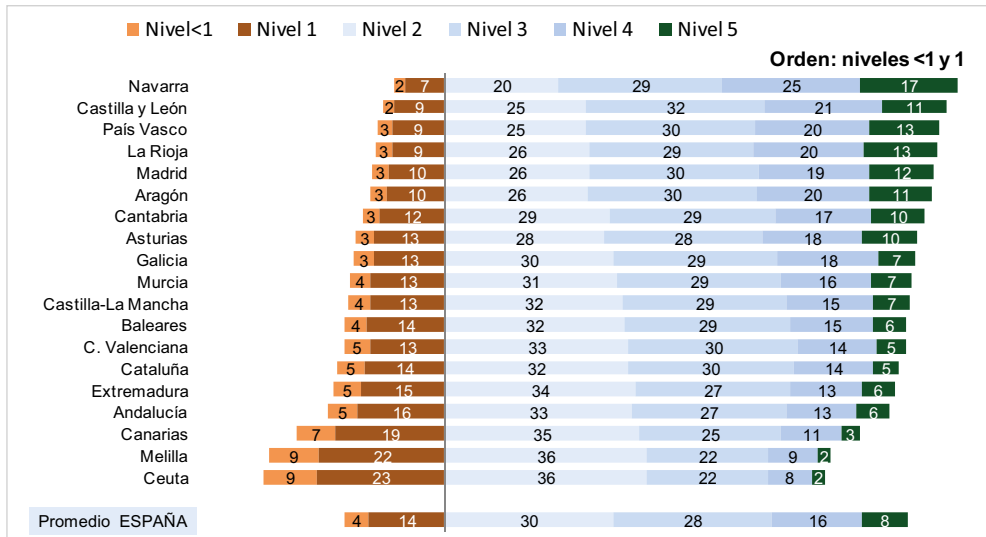


Tabla 2. Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento en la Competencia matemática, en segundo de Secundaria, por comunidades autónomas. Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Evaluación General de Diagnóstico 2010.

A nivel agregado, nacional e internacional, destacan PISA (Program for International Student Assessment de la OCDE), dirigido a estudiantes de Secundaria de 15 años y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) diseñado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) dirigidos a estudiantes de cuarto de Educación Primaria, de 9-10 años. Estos tests tienen una gran resonancia internacional y son tomados a nivel nacional como indicadores importantes para las políticas educativas.

En este contexto, no son, ni han sido, pocas las voces que reclaman una mayor y necesaria atención a la formación de ciudadanos con una clara conciencia de pertenencia al mundo más cercano y críticos con ese entorno. La revisión de los contenidos en las naciones occidentales es un aspecto que no ha dejado de hacerse en los últimos años (Prats, 2010: 9-10). No podemos entender la enseñanza como un proceso finito y acabado, ya que las nuevas aportaciones de las investigaciones científicas requieren una actualización de contenidos que permitan a los “nuevos” alumnos el conocimiento de los resultados de investigación y que le permiten, en un lenguaje adecuado a la edad del discente, conocer esos cambios y sus consecuencias (Chevallard, 1991). El actual currículum de Educación Primaria contempla la enseñanza de la asignatura de Lengua castellana y literatura (Jefatura del Estado, 2013), de modo que partiremos de esta asignatura para el desarrollo de nuestras guías.

Así, el conjunto de materiales escolares, que ha tenido un desarrollo importante en los últimos años, poca atención ha prestado al aspecto que nos ocupa, lo que hace necesaria la elaboración de repertorios que permitan evaluar como se ha llevado a cabo hasta ahora. De entre la clasificación de materiales que existen para las distintas disciplinas se hace obligatoria una actualización y diversificación de recursos distintos a los tradicionales, poco atractivos para el alumnado actual (Méndez Garrido, 2001).

La cada vez mayor importancia otorgada a la dimensión emocional de la inteligencia, unida a la creciente complejidad de la sociedad y el entorno educativo, hace necesario tener en cuenta en el currículum factores socioculturales reflejados en la competencia social y ciudadana, y explícita los principios éticos fundamentales para nuestra formación como seres sociales. En el contexto de la Educación reglada, las actuales evaluaciones de los sistemas educativos (PISA, 2012: 60; PIRLS, 2011: 12) determinan la necesidad de que los alumnos sean capaces de realizar lecturas de todo tipo, por lo que la creación de nuevos materiales con lectura cartográfica o estadística, como la que podemos extraer de este estudio, ayudará en este sentido a profesores y alumnos.

Si lo focalizamos en la realidad educativa regional, podemos observar las deficiencias que reseña la Evaluación de Diagnóstico, que refleja la necesidad de fomentar la utilización del lenguaje (en lo tocante a la redacción de actividades y respuestas escolares) para conseguir que los alumnos posean una mejor representación, interpretación y comprensión de la realidad (Informe de Evaluación de diagnóstico, 2013: 17).

Objetivos de las guías de lectura

Por ello, uno de los objetivos de este tipo de seminarios es la creación de contenidos en abierto para los centros escolares extremeños. El Contenido Abierto tiene sus raíces en los esfuerzos de instituciones y fundaciones con el objeto de crear colecciones de recursos para compartir y concebir modelos de licencias y metadatos, como es el caso del Open Content Project, Open Knowledge Foundation y la iniciativa del Instituto de Tecnología de Massachusetts, Open Courseware, entre otras. Por su parte, las licencias Creative Commons, herederas del Open Content Project, promueven y protegen el trabajo de los productores de contenido con el derecho de poder compartir y distribuir los contenidos libremente. En este sentido, el proyecto de la Comisión Europea, Responsive Open Learning Environments (ROLE), promueve la idea de un aprendizaje autorregulado, es decir,

hacer que los alumnos sean responsables de sus propias actividades de aprendizaje enseñándoles a usar la tecnología y los recursos abiertos (Redecker, 2013). Este entorno ha propiciado la creación de una red de colaboradores docentes cada vez mayor, que crean, adaptan y comparten contenido de calidad de numerosos repositorios, denominada PROCOMUN (<https://procomun.educalab.es/>), espacio en el que se pretende albergar los contenidos que se generen de esta propuesta, de modo que el material en su versión final quede preparado para su descarga y uso directo por profesorado y alumnado.

La actividad contempla la redacción de dos cuadernos de actividades (profesor y alumno) que permita evaluar las destrezas básicas, acorde a los estándares de aprendizaje evaluables contemplados en los mapas de relaciones curriculares acordes a la legislación en vigor en Extremadura (Consejería de Educación, 2014), atendiendo a la siguiente estructura:

Cuaderno del alumno	Cuaderno del profesor
Información descriptiva (curso, nivel, materia)	Información descriptiva (curso, nivel, materia)
Índice	Índice
Introducción (explicación de los contenidos incluidos, pautas para su realización, ejemplificación de errores frecuentes, distintivos del tipo de actividad y consejos de utilización)	Introducción (estructura y división de la guía de actividades, criterios de aplicación y fichas de codificación)
Relación de actividades (enunciación y actividad)	División y exposición de actividades (atendiendo a la competencia básica, la destreza básica, clasificación por contenidos...)
Comentarios de retroalimentación (textuales y visuales)	Fichas de codificación (código de actividad, clase de texto, implicaciones cognitivas, destreza, grado de dificultad, contenidos, estándar de aprendizaje evaluable, competencias clave, tipo de respuesta, la actividad, criterios de corrección y observaciones)

Tabla informativa de las cada una de las guías de lectura (alumno/profesor). Fuente: elaboración propia

Agrupamiento de alumnos en el seminario

La necesidad de una compleja formación literaria de los maestros es una realidad (Gil, 2002), circunstancia que, según demuestran los estudios de campo recientes, tiene aspectos de mejora muy notables (Granado, 2013). En este sentido, tampoco

ayuda el alto número de alumnos por clase que tienen los actuales estudios de Magisterio en España, donde la formación literaria y en concreto la formación y lectura de obras infantiles y juveniles por parte de gran porcentaje del alumnado es muy baja. Con esta intención, se pretende crear grupos de trabajo de entre dos y cuatro personas, que permitan realizar trabajos colaborativos sobre títulos de Literatura Infantil destinados a lectores de entre 6 y 12 años. Todos los miembros del grupo, en principio, obtendrán la misma calificación y han de realizar las guías que se propongan, así como su explicación-exposición al resto de la clase.

Para ello, el grupo ha de elegir un tema particular de entre los que se proponen sobre La Literatura Infantil y su Didáctica en otros apartados de esta misma guía o bien a propuesta del grupo, según sus intereses, objetivos o motivaciones. En este caso, el docente ha de cumplir los siguientes presupuestos:

- Dar el Visto Bueno a la propuesta de los alumnos e informarles de posibilidades didácticas de las obras seleccionadas.
- Velar y controlar que los temas no se repitan dentro de un mismo seminario. Puede, sin embargo, elegirse una misma obra para niveles distintos, si bien una de las intenciones es conocer cuantas más obras, estilos, autores y temas, mejor, lo cual enriquecerá al conjunto de la clase. También es aconsejable que los recursos educativos diseñados tengan como destinatarios a todos los cursos de la Educación Primaria, hecho que permitirá tener un mayor conocimiento de la Educación Primaria y su currículum.
- Elaborar un portal con todo el material elaborado que se ponga a disposición de todos los grupos para el futuro. Esta tarea puede ser encargada a uno de los grupos resultantes o bien por el propio docente.
- Al igual que el apartado anterior, uno de los grupos puede encargarse de los aspectos de edición del resto de trabajos, de manera que se consiga cierta homogeneidad en las propuestas resultantes, su empaquetado *online* y los formatos de archivo resultantes.

Temporalización

Según la distribución actual de seminarios o grupos pequeños en los estudios de Grado, creemos que puede realizarse una distribución de las 15 sesiones que contempla el plan de estudios vigente, atendiendo a tres aspectos concretos:

- Sesiones de explicación y ejemplificación de esta guía docente. Para ello hemos reservado las cuatro semanas iniciales.

- Sesiones de exposición y explicación del material elaborado, el proceso de creación, la metodología seguida, las fuentes consultadas... Debido al elevado número de alumnos que cursan los estudios de Educación Primaria es conveniente reservar diez sesiones para este apartado, con una duración de 45 minutos para cada grupo de trabajo.
- Puesta en común del material y entrega del producto final en la última sesión.

Distribución de seminarios y tareas			
Febrero	Semana 1	Presentación del seminario	
	Semana 2	Presentación del seminario	
	Semana 3	Presentación del seminario / Reparto de grupos y temas	
	Semana 4	Presentación del seminario	
Marzo	Semana 5	Defensa de trabajos	
	Semana 6		
	Semana 7		
	Semana 8		
Abril	Semana 9		
	Semana 10		
	Semana 11		
	Semana 12		
Mayo	Semana 13		
	Semana 14		
	Semana 15		Entrega del material elaborado

Tabla informativa de la distribución temporal para la realización de las guías en los seminarios.
Fuente: elaboración propia

Estructura de las guías

Aunque se hace en el interior del anexo una explicación detallada y comentada de cada una de las partes que conforman el trabajo es obligado explicar la arquitectura general que tienen cada uno de los materiales que se propone realizar al alumno. Tanto en el material de uso del alumno como en la guía del docente, según puede apreciarse en los siguientes esquemas.

Estructura de la guía del profesor

PORTADA

Título de la guía	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilidad del trabajo 2. Obra de la que se realiza 3. Autor/a del texto seleccionado 4. Curso de Educación Primaria
Otra información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elemento de identificación del lector (docente / alumno) 2. Datos de autoría 3. Imagen visual de la licencia creative

TÍTULOS DE CRÉDITO

1. Explicación tipo de licencia (iconos, textos y URL)
2. Créditos del trabajo:
 - Título
 - N° páginas
 - Autor
 - Fecha
 - Tutor
 - Centro

ÍNDICE

1. Índice automático
2. Dividido por niveles

INTRODUCCIÓN

1. Estructura de la guía	<ol style="list-style-type: none"> 1. Partes que la conforman 2. Fichas de codificación 3. Modelo de evaluación 4. Utilidad, objetivos y funciones de la actividad 5. Información sobre el uso de las imágenes, textos, audios...
2. Forma de aplicación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materiales, manuales y útiles de escritura 2. Temporalización de aplicación de la guía 3. Indicaciones que el docente puede hacer a los alumnos 4. Información relativa al tipo de actividades 5. Tiempo y lugar de las actividades 6. Tipología de actividades 7. Ejemplos de corrección 8. Instrucciones que el docente expone a los alumnos 9. Instrucciones sobre el material extra (audio), acciones complementarias como lecturas o audiciones 10. Iconos aplicables a cada destreza 11. Criterios de corrección y modelo de evaluación (parcial y total)

3. Ficha de codificación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar su estructura y partes 2. Explicar la asignación de color a cada destreza 3. Información sobre otro material útil
4. Información de la obra propuesta para la guía de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Información sobre el autor 2. Datos editoriales (editorial, lugar, año de edición o reedición, datos de traductores o ilustradores) 3. Peculiaridades de la obra seleccionada 4. Elementos paratextuales y su importancia

FICHAS DE CODIFICACIÓN

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1. Título | 7. Grado de dificultad |
| 2. Competencia lingüística | 8. Estándares de aprendizaje evaluables |
| 3. Número de codificación | 9. Tipo de respuesta |
| 4. Tipo de texto | 10. Actividad |
| 5. Implicaciones cognitivas | 11. Criterios de corrección |
| 6. Destrezas | 12. Observaciones |

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Tomando como punto de partida el mapa de relaciones curriculares incluido más abajo, es necesario, con la intención de ser coherentes, proponer un modelo de evaluación de las actividades y unos criterios de calificación adecuados:

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| 1. Modelo de evaluación | 3. Criterios de calificación |
| 2. Criterios de evaluación | 4. Puntuación y observaciones |

TABLAS -RESUMEN

Resumen de las actividades por destrezas	Esta información global resumida permite comprender la planificación que se ha seguido en la elaboración de esta guía de lectura. Se puede buscar una división equitativa de cada uno de los ítems indicados, así como una descompensación por alguno de los campos, en cuyo caso es conveniente explicar por qué se ha optado por esa distribución
Resumen de los contenidos por actividades	
Resumen global	

APÉNDICE DOCUMENTAL

Puesto que se ha optado por una licencia de uso libre y compartida, es necesario dejar constancia de las fuentes que componen el trabajo, máxime cuando no sean de creación propia. También quisiéramos resaltar que tanto imágenes como texto, iconos, audio... deben seguir, por cuestiones de coherencia, las mismas licencias que la elegida. También conviene comprobar que no hay interferencias entre la licencia escogida y los recursos utilizados, aspectos que son fácilmente comprobable si se realiza un registro de cada uno de ellos:

- | | |
|---|----------------------|
| 1. Número identificativo en nota al pie | 3. Fecha de consulta |
| 2. Fuente | 4. URL |

Tabla informativa de las partes de la guía del profesor. Fuente: elaboración propia

A continuación proponemos la estructura de la guía del alumno. En aquellos aspectos coincidentes se ha decidido no repetir nuevamente esa información:

Estructura de la guía del alumno

PORTADA

Título de la guía	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un título más cercano al libro trabajado 2. La tipografía textual puede variar 3. El léxico y la sintaxis han de ser sugerentes y entendibles para el receptor 4. El diseño del cuaderno puede parecer al que mantienen los manuales escolares para acercar el material a su contexto 5. Si se considera como material para trabajar de forma autónoma conviene probarlo antes de generar el documento definitivo 6. Puede incluirse alguna información relativa a la obra y el autor/a
Otra información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elemento de identificación del lector (docente / alumno) 2. Datos de autoría 3. Imagen visual de la licencia creative

TÍTULOS DE CRÉDITO

1. Explicación tipo de licencia (iconos, textos y URL)
2. Créditos del trabajo:
 - Título
 - Autor
 - Tutor
 - Nº páginas
 - Fecha
 - Centro

ÍNDICE

1. Índice automático
2. Dividido por sesiones

INTRODUCCIÓN

1. Antes de empezar	En este apartado se pueden incluir las informaciones relativas al material, su disposición, distribución, tipología de materiales, utilidad o formas de actuación en caso de equivocaciones
2. Consejos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización del cuaderno 2. Información sobre cómo han de realizarse la actividades 3. Aspectos sobre cómo se reproducirá el material de audio 4. Útiles de escritura y manuales necesarios para realizar el trabajo 5. Consejos sobre la presentación y entrega del material 6. Información relativa al uso del cuaderno

ACTIVIDADES

1. La redacción de enunciados
2. La distribución visual de la información en el cuaderno (aspectos estilísticos)
3. La inclusión de iconos gráficos de cada destreza
4. Tamaño de la letra utilizada
5. La secuenciación de las actividades/tiempo de ejecución
6. Pautado para las respuestas del alumno
7. Material para tomar registro de las destrezas orales

Tabla informativa de las partes de la guía del alumno. Fuente: elaboración propia

Evaluación de la actividad

La evaluación de esta actividad se entiende dentro de una asignatura más amplia, cuya distribución porcentual está pensada de la siguiente manera:

Sistema de evaluación	Tipología de actividades	Ponderación
Pruebas escritas	De carácter teórico	60 %
Evaluación Continua (seminario)	De carácter práctico	40 %

Tabla ejemplo de evaluación de la asignatura. Fuente: elaboración propia

Para hacer el cómputo de la nota global de la asignatura se debe obtener previamente el aprobado por separado tanto del examen como de la parte práctica, es decir, al menos un 5 sobre 10 en la prueba objetiva y/o de desarrollo, y un aprobado como mínimo en el cálculo de la parte práctica.

Para la evaluación de la asignatura se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

1. Actitud positiva hacia la materia.
2. Adquisición y dominio de los contenidos teóricos, demostrándose capacidad de análisis crítico.
3. Capacidad de análisis y síntesis, de toma de decisiones y resolución de problemas, así como de organización y planificación de las enseñanzas y de adaptación a diferentes situaciones de aula.
4. Claridad expositiva durante las exposiciones orales de los trabajos monográficos.
5. Asistencia con regularidad a las clases, seminarios y sesiones de tutoría con actitud de participación, esfuerzo e implicación.

En la evaluación de los trabajos escritos y del examen no solo se considerarán los contenidos, sino también la corrección ortográfica y de la expresión. Es por ello que, para aprobar la asignatura será necesario demostrar un nivel de madurez en estos aspectos propio del nivel universitario. Esto es importante en cualquier universitario, pero muy especialmente en el caso de quienes estudian el Grado en Educación Primaria, puesto que de ellos dependerá el que su futuro alumnado aprenda la ortografía y la expresión escrita.

Sobre la norma ortográfica para la evaluación se mantiene la siguiente pauta:

- 5 % por cada falta de ortografía que no sean acentos.
- 2,5 % por cada falta de acentuación que no sea la misma.
- Faltas de expresión, anacolutos o mal uso del lenguaje, reducirán la nota final.
- La nota subirá si se utiliza una adecuación del lenguaje hasta un 10 %.
- 0,10 por cada falta de asistencia. No será posible obtener la calificación del seminario con un número superior a 3 faltas injustificadas.

En todo caso, se hará un seguimiento de la asistencia a los seminarios, de carácter obligatorio para aprobar la asignatura. La evaluación será continua a través de la observación y el registro de la implicación y participación del alumnado en los mismos, además de la exposición y defensa de las distintas aportaciones. Las tareas encomendadas en cada seminario serán evaluadas por separado. La media de las puntuaciones obtenidas en cada tarea nos dará la nota final de esta parte de la asignatura que tendrá un peso del 40 % de la nota final.

Evaluación del seminario		
	2 trabajo práctica (escrito)	2 parte expositiva (oral)
Calificación del seminario (40 % de la nota final)	En mayo/junio y julio se mantiene la nota del seminario, con la doble opción examen sobre 10 o con cálculo de la nota del seminario	

Tabla ejemplo de evaluación de las sesiones de seminario. Fuente: elaboración propia

El grupo grande, o actividades de carácter teórico, se medirá mediante una prueba objetiva y/o de desarrollo con el objetivo de evaluar el saber y saber hacer de los estudiantes. Se apreciará la redacción, la puntuación y la ausencia de faltas de ortografía. Esta prueba se valorará con una puntuación comprendida entre 0-10. Su calificación supondrá el 60 % de la nota final.

En cuanto a la evaluación del alumnado que no asista a clase en los seminarios o que no haya asistido a un porcentaje de los mismos (80 %), se garantiza en cualquier caso la calificación de 0 a 10 en todas las convocatorias (tal como establece la normativa de evaluación de la UEx). Si bien, las pruebas finales para este tipo de alumnos incorporarán alguna modificación o preguntas añadidas relativas a los seminarios, a fin de que se pueda reconocer el conjunto de competencias requeridas en la asignatura. Dichas pruebas se harán en el mismo tiempo que el resto de los alumnos.

Bibliografía y webgrafía

- Agencia extremeña de evaluación educativa (2013). *Informe de evaluación de diagnóstico 2013*. Mérida: Gobierno de Extremadura. Consejería de Educación y Cultura.
- Alonso, J.; Caturla, E. (1998). *La motivación en el aula*. Madrid: PPC.
- Ayala-Valenzuela, R.; Messing-Grube, H. (2013). “Comprender los enunciados en un examen escrito: ¿Dónde está el problema?”, *Educación Médica Superior*, 27(2), págs. 211-219.
- Carvajal Muñoz, I.; Marín Córdoba, S.; Ortega Valverde, J. (2014). “El uso del diccionario en el aula de Educación Primaria”, *Revista Artes y Letras*, XXXVIII, págs. 57-63.
- Cassany, D. (2004). “El dictado como tarea comunicativa”, *Tabula Rasa*, 2, págs. 229-250.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñando*. Buenos Aires: Aique.
- Consejería de Educación (2014). “Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura”, *Diario Oficial de Extremadura*, 114, págs. 18965-19283.
- EduTECA. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Audio> [19/08/2016].
- Espacio Procomun Educativo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Comunidades Autónomas: <https://procomun.educalab.es/> [19/08/2016].
- Eurostat (2013) *Basic figures on the EU*. Summer 2013 edition.
- Fernández Enguita, M.; Mena, L.; Riviere, J. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Colección de Estudios Sociales “La Caixa”.
- González, A. M. (2000). *Escuchar, hablar, leer y escribir (actividades con el lenguaje)*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- González, L. D. (1999). *Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Gil Álvarez, R. (2002). “La formación literaria del maestro”, *Educación y biblioteca*. 131, págs. 19-21.
- Granado Alonso, C. (2013). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora*. Universidad de Sevilla, proyecto financiado por Pacto Andaluz por el Libro, Empresa Pública de Gestión de Programas Culturales. Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.
- IEA (2011). *PIRLS-TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (2013). *Resumen informe horizon 2013 Enseñanza Primaria y Secundaria. Departamento de Proyectos Europeos*. <http://www.intef.educacion.es/> - @educaINTEF. <http://educalab.es/blogs/intef/> [19/08/2016].
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa para las pruebas de competencia lingüística en el Tercer curso de Educación Primaria. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/evaluaciontercerprimaria/materialprofesorlenguaprueba1.pdf?documentId=0901e72b81b5e89a> [19/08/2016].
- Jefatura del Estado (2013). “Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa”, *Boletín Oficial del Estado*, 295, págs. 97858-97921.
- Licencias Creative Commons: <http://es.creativecommons.org/blog/cc-es/> [19/08/2016].
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras II. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Marujo, H.; Neto, L.; Perloiro, M. (2003). *Pedagogía del Optimismo*. Madrid: Narcea.
- Méndez Garrido, J. M. (2001). “El papel de los materiales curriculares en la intervención educativa”, *XXI Revista de Educación*, 3, págs. 221-230.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). “Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria”, *Boletín Oficial del Estado*, 52, págs. 19349-19420.
- Miñaca Laprida, M. I.; Hervás Torres, M. (2013). “Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión”, *Revista Española de Educación Comparada*, 21, págs. 203-220.
- Moreno, V. (2000). *Lectura, libros y animación. Reflexiones y propuestas*. Pamplona: Departamento del Gobierno de Navarra de Educación y Cultura.
- OCDE (2014). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Prats, J. (2010). “En defensa de la historia como materia educativa”, *Tejuelo*, 9, págs. 8-18.
- Presidencia de la Junta (2011). “Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura”, *Diario Oficial de Extremadura*, 47, págs.5952-6035.
- Procomun. <https://procomun.educalab.es/es/> [19/08/2016].
- Redecker, C. (2013). *European Commission. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies*.
- Rodari, G. (1976). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Ferrán Pellisa.
- Silva Cruz, M. I. (2013). “La retroalimentación en la corrección de la escritura: corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos”, *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*, 7, pág.11.
- Soto Vázquez, J.; Barrio Sara, S. B. (2009). “Posibilidades didácticas y manejo de Video Streaming en las clases de lengua y literatura”, *Tejuelo*, 4, págs. 84-101.
- Torrijano Pérez, J. A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros.

Guía de lectura
Cuaderno del profesor

Guía de lectura para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística a través de **NOMBRE DE LA OBRA Y AUTOR/A** en **CURSO** de Educación Primaria


Aunque el título es susceptible de múltiples creaciones, conviene dejar claro algunos aspectos importantes:

- 1.- Utilidad del trabajo: “Guía de lectura para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística”. En este ejemplo en concreto se ha utilizado como modelo el Trabajo Fin de Grado de Educación Primaria del alumno Carlos Esteban Sancho (becario de colaboración del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las lenguas y las literaturas en el curso 2015-2016), basado en la colección de cuentos populares “El pico de la cigüeña” realizada por el Grupo de investigación LIJ (SEJ036) de la Universidad de Extremadura y editada por la Diputación Provincial de Cáceres.
- 2.- Obra de la que se realiza el trabajo.
- 3.- Autor/a del texto seleccionado.
- 4.- Curso para el que se ha pensado el trabajo, ya que esta selección obliga a la inclusión de contenidos y estándares distintos.

Guía del Plan Lector
Información para el profesorado

Como se realizan dos guías distintas (alumno y profesor), deben diferenciarse mediante algún elemento visual que permita al docente y al alumno reconocer el material que se ha elaborado para él.





Autoría-Atribución. Deberán respetarse la autoría del texto y de su traducción.

Compartir-igual: Si remezcla, transforma o crea a partir del material, deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que el original.

Es conveniente marcar la información y la página web en la que puede consultarse toda esta información. Un punto de inicio puedes encontrarlo aquí: <http://es.creativecommons.org/blog/cc-es/>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando se reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispones del texto legal completo en la siguiente dirección: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/es/>

Título: Guía de lectura de ... *TÍTULO DEL LIBRO* de *AUTOR/A* ... en 1,2,3º de Educación Primaria

Autores: Nombre de los alumnos

Tutor: Nombre del profesor

Nº de páginas: 30

Año de realización: 2016

A pesar de ser una obra realizada con derechos de autor cedidos, es necesario identificar quiénes son sus creadores, de modo que conviene incluir nombre y apellidos de cada uno de los componentes. El orden de aparición marca un estatus de autor. Si hubiera créditos relativos a ilustraciones, audio.. debe recogerse en esta información inicial.

Como trabajo académico, para la identificación del mismo es importante el reconocimiento del tutor académico que ha dirigido la realización de esta guía.

Para que quede constancia del trabajo original y su extensión, dado que al entregarse en fuente abierta puede sufrir alteraciones posteriores a las realizadas por estos autores.

Como cualquier publicación tradicional, dada la vigencia temporal de este tipo de actividades, es muy pertinente incluir esta información.

Nombre de la asignatura: Didáctica de la literatura y la literatura infantil

Tal y como se ha estructurado en este manual, conviene asociarla a la asignatura para la que se ha concebido, aunque este epígrafe puede sustituirse por otra información relativa al centro desde el que surja la iniciativa de elaboración.

Nombre de la Facultad: Facultad de Formación del Profesorado

En lo que concierne a “Nombre de Facultad” y “Nombre de la Universidad”, conviene dejar constancia del Centro en el que se ha realizado el trabajo, de modo que futuros usuarios puedan conocer esa información: universidad, instituto, colegio...

Nombre de la Universidad: Universidad de Extremadura

- Como puerta de acceso al contenido, conviene elaborar un índice automático, ya que permite la interactividad entre las partes del documento. Los más inexpertos pueden orientarse con estas breves pautas:
1. Seleccionar cada uno de los epígrafes que conforman el trabajo individualmente, Las fuentes aparecerán con las mismas que contengan en su origen.
 2. Marcar como título 1, título 2, dependiendo del nivel dentro del trabajo.
 3. Pestaña “Referencias” en el menú de Word.
 4. Pulsar “Tabla de contenido”.
 5. Tabla automática.
 6. Debe considerarse, dependiendo del volumen de testimonios, la inclusión en el índice de las ilustraciones, diagramas, tablas o figuras que lo conforman, que pueden ser de gran utilidad para el lector en la localización de informaciones concretas.

ÍNDICE

Introducción	4
Estructura de la Guía	5
Cómo aplicarlo	6
Fichas de codificación	10
Criterios de codificación para las actividades del Volumen I	18
Figura 1. Criterios de codificación y su equivalencia en puntos.	
Fuente: tabla de elaboración propia	18
Figura 2. Notas y su equivalencia en puntos.	
Fuente: tabla de elaboración propia	18
Figura 3. Puntuación total, media y mínima que pueden obtener los alumnos.	
Fuente: tabla de elaboración propia	18
Figura 4. Nota final del alumno.	
Fuente: tabla de elaboración propia	18
Resumen de las actividades del Volumen I	19
Resumen de las destrezas desarrolladas en el volumen I	20
Figura 5. Resumen de las destrezas trabajadas con cada actividad.	
Fuente: tabla de elaboración propia	20
Resumen de los contenidos trabajados en el volumen I	21
Figura 6. Resumen de los contenidos que se trabajan con las actividades propuestas.	
Fuente: tabla de elaboración propia	22
Resumen de las actividades del volumen I	23
Figura 7. Resumen de las actividades del Volumen I.	
Fuente: tabla de elaboración propia	24
Apéndice documental	25
Listado de imágenes y fuentes utilizadas para la elaboración de las guías	26
Figura 29. Imágenes y fuentes utilizadas para la elaboración de las guías.	
Fuente: tabla de elaboración propia	26

INTRODUCCIÓN

En la realización de un trabajo académico conviene presentar el trabajo, indicando las partes que lo conforman y los objetivos que se persiguen. De este modo se facilita al docente la consulta o no del trabajo parcial o completamente. En nuestro caso proponemos los siguientes subepígrafos:

1. Estructura de la guía.
2. Forma de aplicación.
3. Ficha de codificación.
4. Información de la obra propuesta para la guía de lectura.

Estructura de la Guía

El Plan Lector presente está organizado en torno a los tres primeros volúmenes de la colección de cuentos populares *El pico de la cigüeña*. En primer lugar, se ofrecen una serie de recomendaciones con el fin de facilitar al profesor la puesta en marcha del Plan propuesto (**Cómo aplicarlo**):

A continuación, se muestran las fichas de codificación que el maestro podrá tomar de referencia para la evaluación de las actividades planteadas, en las se muestra toda la información relacionada con cada actividad (**Fichas de codificación**):

En ellas el profesor puede identificar el volumen al que pertenece, el número al que corresponde, la competencia lingüística que se trabaja, el signo de codificación otorgado, la clase de texto con la que se relaciona, las implicaciones cognitivas involucradas, la destreza que se desarrolla, el grado de dificultad que se plantea, los contenidos que se tratan, los estándares de aprendizaje evaluables utilizados, las competencias clave a desarrollar, el tipo de respuesta, el enunciado y la actividad resuelta, los criterios de corrección empleados y las posibles observaciones.

Posteriormente, se presentan las tablas de equivalencia elaboradas para cada uno de los volúmenes con las que el profesor podrá obtener una calificación parcial (**Criterios de codificación**), siendo en este caso de cada volumen, así como total, correspondiéndose esta con la calificación total de la guía.

Este primer epígrafe consiste en un breve recorrido por cada una de las partes que contiene la guía de lectura, así como de una mínima información de los contenidos que se incluyen en cada parte.

Uno de los ejes centrales de esta guía es la denominada “Ficha de codificación”. Con leves modificaciones se ha tomado como modelo la propuesta por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa para las pruebas de competencia lingüística en el Tercer curso de Educación Primaria: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/evaluacionterceroprimaria/materialprofesorlengua-prueba1.pdf?documentId=0901e72b81b5e89a>

Así como los ejercicios que se pueden consultar en las pruebas de PISA y PIRLS: <http://www.mecd.gob.es/inee/Preguntas-liberadas.html#PISA>.

No obstante, según las peculiaridades del curso elegido, la obra propuesta y los intereses del docente, pueden alterarse estos campos por otros que sean más próximos a su objeto de estudio (competencias concretas, destrezas específicas, estudios particulares de la lectura o cuanto pudiera tenerse como objetivo principal).

Como se indicaba en su inicio, nuestro fin es evaluar la competencia en comunicación lingüística, de modo que se ha graduado la calificación en equivalencias de tipo general, las cuales también pueden alterarse.

Por último, en el apartado final de cada volumen se ofrecen tres tablas resúmenes donde se muestra toda la información relacionada con las actividades propuestas (**Resumen de las actividades del volumen**). De la misma manera, al final de este documento, se ofrecen tres tablas resúmenes en lo referente a las actividades del Plan de Lectura. Su visualización permite, de forma general, apreciar la información principal de las actividades propuestas (**Resumen de las actividades de la Guía de Lectura**).

Además, se han incorporado en el **índice las figuras** que se ofrecen en el documento dado que la información que se ofrece en ellas es relevante a la hora de llevar a cabo el *Plan Lector*. De esta misma forma, se ofrece al final del documento un apéndice documental en el que se recoge toda la información con respecto a las imágenes utilizadas para la elaboración de las *Guías*.

Para que el docente puede tener una visión global del trabajo se recomienda la realización de tablas resumen de toda la información.

Por las peculiaridades del trabajo-muestra, que estaba pensado para tres obras distintas, se optó en su momento por realizar resúmenes parciales de cada volumen y una tabla final de todos los textos.

Las imágenes, al igual que el texto o los archivos de audio, tienen derechos de autor, de modo que ha de reconocerse esa información en una tabla final.

Cómo aplicarlo

Una vez que el clima del aula sea el adecuado, el maestro encargado de aplicar la prueba se asegurará de que todos los alumnos disponen de un bolígrafo azul o negro. A continuación, entregará el cuaderno de actividades, que no podrán abrir hasta que el maestro lo indique.

Seguidamente, el tutor aplicador de la prueba, ofrecerá al alumnado las indicaciones pertinentes, para ello se recomienda la lectura en voz alta del apartado inicial titulado “antes de empezar” y “consejos”. A modo de ejemplo: *se os entregará un cuadernillo en que realizaréis distintos tipos de actividades con el fin de desarrollar tanto la comprensión oral y escrita como la expresión oral y escrita. A cada cuento le corresponden una serie de actividades que iréis realizando con el permiso del profesor. Empezaremos leyendo en voz alta el apartado “antes de empezar” y “consejos” para aclarar cualquier duda antes de comenzar.*

En este cuaderno, hay actividades destinadas para ser realizadas antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Para el primer y tercer volumen, se corresponden de la siguiente forma: actividad 0 (antes de la lectura), actividades 1, 2 y 3 (durante la lectura) y actividad 4 (después de la lectura o para hacer en casa). En el caso del segundo volumen, se corresponden de la siguiente forma: actividad 0 (antes de la lectura), actividades 1 y 2 (durante la lectura) y actividad 3 (después de la lectura o para hacer en casa). En este último caso, hay una actividad menos que en el resto debido a que la extensión de los cuentos es mayor, por tanto, se

Este apartado aporta una información interesante para el docente en lo tocante a su aplicación, de manera que sea útil y acorde a los principios que se han seguido en su organización por los autores.

1. A modo de ejemplo se puede informar de los materiales y útiles de escritura necesarios para su ejecución.
2. Otro aspecto puede ser la temporalización que debe seguirse en la aplicación.
3. También es conveniente fijar las indicaciones que el docente puede hacer a los alumnos antes del uso de los cuadernos (instrucciones de tipo oral).
4. Información relativa al tipo de actividades que conforman el material, tales como el momento de ejecución (antes, durante o después de la lectura), así como la explicación de aquellas irregularidades que pueda haber en la planificación de las actividades.
5. Informar del tiempo del que disponen los alumnos para realizar la prueba, el momento del curso en el que puede llevarse a cabo y el lugar (aula, casa...) más convenientes.

considera que es necesario una mayor dedicación de tiempo para su lectura, que en todos los casos se realizará en voz alta cambiando de lector aleatoriamente mientras el resto sigue la lectura con atención.

Se informará al alumnado del tiempo del que disponen para completar las actividades. El Plan de lectura está diseñado para que la duración de cada sesión sea de una hora, de modo que este será el tiempo estimado para la realización tanto de las actividades como de la lectura del cuento, eso sí, la destinada a completarse en casa no entrará dentro de esta temporalización.

En relación a las actividades se ofrecerán las siguientes pautas. *Realizareis distintos tipos de ejercicios:*-----

- *Contestar en voz alta según lo que se pida.*
- *Escuchar y completar. Los audios se repetirán dos veces.*
- *Decir si las afirmaciones son verdaderas o falsas.*
- *Unir correctamente.*
- *Dibujar.*
- *Rellenar, completar u ordenar correctamente.*
- *Representar una escena u obra.*
- *Actividades en las que deberás elegir la respuesta correcta. En estos ejercicios se ofrecen varias posibles respuestas y solo una de ellas será la correcta, rodéala o subráyala, si te confundes o cambias de idea táchala con una cruz, solo valdrá aquella respuesta que esté debidamente rodeada o subrayada.*

Conviene diversificar la tipología de actividades y tareas, porque esa pluralidad permitirá evaluar las distintas destrezas y capacidades de alumnos distintos. En el ejemplo propuesto se ha pensado en actividades de interacción, rellenar huecos... como puede apreciarse en esta enumeración.

A modo de orientación sobre tipos de ejercicios puede consultarse el trabajo de Rodari (1976), Lomas (1999) o González (2000).

Ejemplo :

- a) El dragón
- b) Flor del Lililón **INCORRECTO**
- c) El zurrón del pobre

- a) ~~El dragón~~
- b) Flor del Lililón **CORRECTO**
- c) El zurrón del pobre

Para aliviar del nerviosismo al alumno conviene entregar ejemplos que le permitan autocorrregirse y que el profesor puede explicar como punto de inicio antes del comienzo de las pruebas. También puede resultar pertinente la lectura del trabajo de Silva Cruz (2013) o Torrijano Pérez (2004) sobre la corrección y evaluación del error antes de la realización de la guía.

Recordad que el cuadernillo es personal y las actividades debéis realizarlas solos, por este motivo no debéis hablar durante la prueba salvo cuando lo indique el profesor. Si tenéis alguna duda consultad las instrucciones o preguntad al maestro. No olvidéis repasar todas las actividades una vez que las hayáis finalizado.

Si alguien tiene alguna duda es el momento de resolverla.

En cuanto a las actividades en las que se hace uso del audio, se informará al alumnado de que se escucharán solo dos veces. Durante la primera reproducción se recomendará no anotar nada y dedicar toda la atención al audio para captar el sentido global del texto. De este modo, cuando lo escuchen por segunda vez, ya estarán en condiciones de poder completar correctamente el ejercicio.

Conviene hacer recordatorios de aspectos fundamentales como el carácter personal o colectivo de las actividades, la forma en que va a aplicarse... Cuestiones que interesa haber trabajado previamente en clase para una mayor tranquilidad y normalización de este tipo de tareas.

Ya que se trata de un enfoque pensado para el estudio de las destrezas escritas y orales, la aplicación de material auditivo supone una mayor complejidad, fácilmente solventable hoy día con las nuevas tecnologías (Soto, 2009). Aún así, conviene que el alumno sepa cómo se va a proceder a la reproducción del material y en qué consiste la actividad que debe efectuar.

Con el fin de facilitar información al alumnado, se ha seleccionado un icono representativo para cada una de las destrezas que se pretenden desarrollar con la actividad a la que correspondan. A continuación, se muestra la relación asignada para cada una:



Expresión escrita



Expresión oral



Comprensión escrita



Comprensión oral

La lectura de los cuentos se realizará en voz alta alternando de forma aleatoria al lector, que será elegido por el maestro. Además, se recordará la importancia de hacer una lectura comprensiva del enunciado para saber qué es lo que se pide antes de iniciar cada actividad. En cuanto al uso del diccionario, será conveniente que cada alumno disponga del suyo propio para hacer uso del mismo en aquellas actividades en las que se pida. Se recomienda el uso del “Diccionario de Primaria de Lengua española” de la editorial VOX.

Para una identificación de cada una de las destrezas conviene vincular un icono a cada una de ellas, de modo que al margen de la actividad se incluyan aquellos que tengan desarrollo en la misma.

Las imágenes pueden tener una relación de semejanza con la destreza propuesta, para una fácil vinculación.

La selección de los iconos representativos de cada destreza pueden ser de elaboración propia o elegidas de fondos de imágenes de derechos cedidos.

Instrucciones sobre la necesidad de comprender las instrucciones de las tareas, lo que en ocasiones supone muchas dificultades para el alumnado (Ayala-Valenzuela, Messing-Gruube, 2013).

Conviene informar a los futuros aplicadores de la guía de los repertorios complementarios (diccionarios, manuales...) que se requieran para una correcta implantación.

Como bibliografía auxiliar puede leerse el trabajo de Carvajal *et al.* (2014).

Por último, para la evaluación de cada actividad, se seguirán los criterios de corrección marcados en la tabla correspondiente. Respecto a la evaluación y calificación de la guía, en la parte final de cada volumen se ofrece un apartado en donde se explica la equivalencia y el valor de cada actividad para obtener una calificación total del volumen correspondiente. Al finalizar los tres volúmenes, se podrá realizar una evaluación sumativa en la que se obtenga una calificación global del *Plan Lector*. En este cuaderno se ofrece un apartado para la obtención de dicha calificación en la parte final del documento.

Conviene incluir aspectos relativos a la evaluación planteada que permitan una calificación correcta, tanto parcial (de cada actividad) como global (del conjunto de la guía propuesta).

Fichas de codificación

En este apartado, se proporcionarán las *fichas de codificación* en las que se ofrece toda la información referente a cada actividad. En primer lugar, se muestra un resumen en el que se incluyen todas las actividades correspondientes al volumen al que pertenecen. De este modo, se facilita el nombre del cuento y la actividad, la competencia lingüística y el ítem.

Posteriormente, se presentan las fichas de codificación correspondientes a cada actividad del volumen y cuento al que pertenecen. Con la intención de facilitar la comprensión del lector, se ha utilizado un color identificativo para cada una de las destrezas que se trabajan, utilizando en este caso el color azul para el desarrollo de la comprensión escrita; el rojo para la comprensión oral; el amarillo para la expresión escrita y el verde para la expresión oral.

La información que se presenta en cada una de las tablas consta de: título, competencia lingüística, número de codificación, tipo de texto, implicaciones cognitivas, destrezas, grado de dificultad, estándares de aprendizaje evaluables, tipo de respuesta, actividad, criterios de corrección y observaciones.

Con el fin de realizar una evaluación objetiva, en cada ficha se muestran los criterios

Como se ha explicado con anterioridad, la incorporación de fichas individuales para cada actividad es uno de los elementos centrales de la guía docente, de ahí que se incorpore un apartado exclusivo para ellas.

En este momento se incluye una información abreviada de cada una de las partes que la conforman y que, en nuestro caso, ampliamos en páginas sucesivas.

Junto a ellas, se incluyen otras informaciones expresadas mediante tablas generales:

1. Resumen de las actividades incluidas.
2. Cada una de las fichas de codificación. Para identificarlas claramente se ha utilizado un color para cada destreza (azul para la comprensión escrita; rojo para la comprensión oral; amarillo para la expresión escrita y verde para la expresión oral).
3. Tabla de evaluación y codificación.

Con todo, los campos que se han diseñado son los que siguen:

1. Título.
2. Competencia lingüística.
3. Número de codificación.
4. Tipo de texto.
5. Implicaciones cognitivas.
6. Destrezas.
7. Grado de dificultad.
8. Estándares de aprendizaje evaluables.
9. Tipo de respuesta.
10. Actividad.
11. Criterios de corrección.
12. Observaciones.

de corrección que el profesor debe tener en cuenta a la hora de evaluar las actividades correspondientes. De tal forma, que se ofrece la posibilidad de clasificarlas como: correcta, incompleta o incorrecta. Más adelante, se proporcionarán las tablas de codificación para la obtención de una calificación tanto de las actividades del volumen, como de la *Guía de Lectura completa*.

Dado que las actividades son de variada tipología, matizaremos que en aquellas de carácter abierto el profesor tratará de verificar que los criterios de corrección establecidos se hayan cumplido. Para ello, se recomienda el uso de un *cuaderno de registro* que le permita hacer explícita la participación del alumnado en las actividades, especialmente en aquellas destinadas al desarrollo de la expresión oral. Esta información es válida para las fichas de codificación de los volúmenes I, II y III.

Breve introducción de la obra propuesta

El Grupo de Investigación de literatura infantil y juvenil (LIJ) (<http://www.unex.es/investigacion/grupos/lij>) de la Universidad de Extremadura (SEJ036) es el responsable de la colección “El Pico de la Cigüeña. Cuentos populares ilustrados”. En esta colección se recogen algunos de los más fascinantes cuentos populares de la tradición oral, cuidadosamente seleccionados, adaptados e ilustrados para los primeros lectores.

Como material complementario, dado el número elevado de alumnos que tienen las clases de Educación Primaria, es conveniente el registro individualizado en cuadernos *ad hoc*.

En ocasiones es necesario aclarar algunos datos que serán esclarecedores para el docente, relativos a los siguientes aspectos:

1. Información sobre el autor.
2. Datos editoriales (editorial, lugar, año de edición o reedición, datos de traductores o ilustradores).
3. Peculiaridades de la obra seleccionada.
4. Elementos paratextuales y su importancia.

Desde orígenes remotos, estas narraciones se van transmitiendo de generación en generación a través de distintas versiones de la tradición oral europea. Casi desaparecidos hoy del habla popular, se rescatan ahora del olvido y se presentan a los niños en una cuidada edición llena de colores e imágenes. Su propio origen los convierte en materiales originales y auténticos del gusto del niño, lo que garantiza su elección por estos lectores en formación.

El primer volumen, con ilustraciones de Fermín Solís, contiene los siguientes cuentos, todos ellos adaptados de las versiones recogidas por el folklorista Marciano Curiel Merchán: “El dragón”, “La flor de Lililón” y “El zurrón del pobre”. El segundo volumen, con ilustraciones del mismo dibujante, incluye “El castillo de irás y no volverás” y “El príncipe oso”, narraciones que ya recogiera el folklorista Sergio Hernández de Soto en el siglo XIX. El tercer volumen, ilustrado por Pedro Camello, presenta “La serrana de la Vera”, “La loba parda” y “Las tres hermanas cautivas”, adaptadas, respectivamente, de las versiones que recogieron Valeriano Gutiérrez Macías, García-Plata de Osma y Ramos Hernández.

Hasta la fecha han aparecido seis volúmenes, si bien la colección completa, que se publica en dos números anuales, es de 10 volúmenes, los cuales ya están en prensa.



En este primer volumen se han adaptado las versiones recogidas por Marciano Curiel Merchán en su edición de Cuentos Extremeños, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1944. Pueden consultarse estos títulos en su versión original en la reciente edición de María Luisa Montero Curiel y Pilar Montero Curiel en la Editora Regional Extremadura, Serie Rescate, número 28, 2006. Ilustraciones de Fermín Solís.

ISBN: 978-84-15823-10-0.

Conviene hacer recordatorios de aspectos fundamentales como el carácter personal o colectivo de las actividades, la forma en que va a aplicarse... Cuestiones que interesa haber trabajado previamente en clase para una mayor tranquilidad y normalización de este tipo de tareas.



En este segundo volumen se han adaptado las versiones recogidas por Sergio Hernández de

Soto en su edición de Cuentos populares de Extremadura, Biblioteca de las Tradiciones Populares españolas, Librería de Fernando Fé, Madrid, 1886. Pueden consultarse estos títulos en su versión original en la reciente edición de José Soto Vázquez y Enrique Barcia Mendo en la Editora Regional Extremadura, Serie Rescate, número 43, 2012. Ilustraciones de Fermín Solís.

ISBN: 978-84-15823-16-2.



En este tercer volumen se han adaptado las versiones recogidas por distintos autores. Rafael García-Plata de Osma, “La loba parda”, Revista de Extremadura, 1901, págs. 551-552. Valeriano Gutiérrez Macías, “La serrana de La Vera en el folklore”, Revista de Folklore, Tomo 8b, nº 92, 1988, págs. 39-43. Ramos Hernández, “Las tres hermanas cautivas”, El romancero tradicional extremeño, Diego Catalán (Dir.), Asamblea de Extremadura, Mérida, 1995, págs. 195-196. Ilustraciones de Pedro Camello.

ISBN: 978-84-15823-23-0.

FICHAS DE CODIFICACIÓN

Consideramos fundamental entender cómo se distribuye la información que se incluye en cada una de las fichas. Por ello hemos completado esta parte del anexo con otros documentos necesarios. No podemos olvidar que los tramos de edad que se contemplan abarca a alumnos desde los 6 a los 12 años, cuya maduración lectora o psicológica puede ser muy distinta:

1. Modelo de ficha de codificación.
2. Mapa de relaciones curriculares de la Comunidad Autónoma de Extremadura.
3. Ejemplos de fichas de cada una de las destrezas fijadas como objeto de estudio y evaluación.

MODELO DE FICHA DE CODIFICACIÓN (I)

TÍTULO DE LA OBRA / capítulo /fragmento...				
ACTIVIDAD	Comp. Lingüística:		Ítem N°:	
Clase de texto				
Implicaciones cognitivas				
Destreza	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Grado de dificultad	Baja	Media	Alta	
Contenidos				
Estándares de aprendizaje evaluables				
Competencias clave				
Tipos de respuesta	Cerrada	Semiconstruida	Construida	Abierta
Actividad				
Criterios de corrección	Tomando en cuenta la tabla de codificación o la clasificación propuesta por el currículo			
Observaciones				

Tabla ejemplo de modelo de Ficha de codificación. Fuente: elaboración propia

TÍTULO DE LA OBRA / capítulo /fragmento...

Dependiendo de que parte de la obra se trabaje, tanto si es de una obra completa como de un fragmento o capítulo.

ACTIVIDAD

Se asignará un código tanto en el apartado “Actividad” como “Ítem nº”, número que puede vincularse a la destreza (CE1, CO4, EO1, EE1...). Número que posteriormente utilizaremos en las tablas resumen para su identificación.

Comp. Lingüística:

En principio se complementa con una única destreza: comprensión y expresión oral o escrita. No obstante, es posible y frecuente que en una actividad se trabaje más de una.

Clase de texto

Conviene indicar, de modo conciso, el género literario (narrativo, poético, teatral) o tipología textual que se ha propuesto (informativo, descriptivo, periodístico...).

Implicaciones cognitivas

La gran cantidad de implicaciones puede unir más de un tipo, de entre las que proponemos a modo de ejemplo: imaginar, representar, crear, anticipar ideas, comprender, expresar, organizar, describir, integrar, interpretar, redactar, relacionar...

Destreza

Conviene resaltar aquella celda que se trabaje con el color elegido y asociado a cada destreza. En caso de ser más de una destreza usaremos el color de la destreza más trabajada en toda la ficha y la casilla de este bloque con el color oportuno.

Grado de dificultad

Se seguirá el mismo procedimiento que en el campo anterior. Es importante diversificar la dificultad de las actividades.

Contenidos

Se complementarán con los bloques que recoge el currículum de ese curso académico.

Estándares de aprendizaje evaluables

Se incluirán los estándares que recoge el currículum de ese curso académico asociado a los contenidos elegidos.

MODELO DE FICHA DE CODIFICACIÓN (II)

TÍTULO DE LA OBRA / capítulo /fragmento...				
ACTIVIDAD	Comp. Lingüística:		Ítem N°:	
Clase de texto				
Implicaciones cognitivas				
Destreza	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Grado de dificultad	Baja	Media	Alta	
Contenidos				
Estándares de aprendizaje evaluables				
Competencias clave				
Tipos de respuesta	Cerrada	Semiconstruida	Construida	Abierta
Actividad				
Criterios de corrección	Tomando en cuenta la tabla de codificación o la clasificación propuesta por el currículo			
Observaciones				

Tabla ejemplo de modelo de Ficha de codificación. Fuente: elaboración propia

Competencias clave

Comunicación lingüística (CCL), Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT), Competencia digital (CD), Aprender a aprender (CPAA), Competencias sociales y cívicas (CSCV), Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE) y Conciencia y expresiones culturales (CEC).

Tipos de respuesta

Se seguirá el mismo procedimiento que en “Grado de dificultad”. Es importante diversificar la tipología de respuestas. Tanto este apartado como el indicado puede modificarse a juicio del docente.

Actividad

Es muy pertinente realizar una breve descripción de la actividad y copiarla en este apartado, ya que, de este modo, es posible consultar toda la información simultáneamente.

Criterios de corrección

Susceptible de información personal, conviene tomar en cuenta la tabla de codificación o la clasificación propuesta por el currículo que se incluye en esta misma guía.

Observaciones

Cada docente podrá complementar información personalizada de su trabajo, que puede girar en torno a estos temas:

- Consideraciones sobre la actividad.
- Consideraciones sobre el alumno.
- Consideraciones sobre el curso académico.
- Consideraciones sobre el proceso de realización de la actividad.
- Propuestas de mejora de la actividad.

MAPA DE RELACIONES CURRICULARES DE 1º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Primer curso (lengua castellana y literatura)

Bloque 1: comunicación oral. Hablar y escuchar.

Contenidos:

- 1.1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente.
- 1.2. Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.
- 1.3. Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; escucha; respeto al turno de palabra.
- 1.4. Expresión y producción de textos orales sencillos.
- 1.5. Creación de sencillos textos literarios.
- 1.6. Comprensión de textos orales según su tipología: narrativos y descriptivos. Ampliación del vocabulario.
- 1.7. Valoración de los contenidos transmitidos por el texto. Resumen oral.
- 1.8. Audición y reproducción de textos breves, sencillos y que estimulen el interés del niño.
- 1.9. Dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias.
- 1.10. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar y preguntar.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables - Competencias Clave
<p>1.1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente.</p> <p>1.3. Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; escucha; respeto al turno de palabra.</p> <p>1.10. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar y preguntar.</p>	<p>LCL 1.1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra y escuchar las intervenciones de los demás.</p>	<p>LCL 1.1.1. Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones...) en distintos ámbitos. (CCL, CSCV)</p> <p>LCL 1.1.2. Transmite las ideas con claridad y corrección. (CCL, CSCV)</p> <p>LCL 1.1.3. Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros, mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás. (CCL, CSCV)</p> <p>LCL 1.1.4. Aplica las normas socio-comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa y ciertas normas de cortesía. (CCL, CSCV)</p>
<p>1.2. Comprensión y expresión de mensajes verbales y verbales.</p> <p>1.3. Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; escucha; respeto al turno de palabra.</p>	<p>LCL 1.2. Integrar y reconocer la información verbal y no verbal de los discursos orales.</p>	<p>LCL 1.2.1. Emplea conscientemente recursos lingüísticos y no lingüísticos para comunicarse en las interacciones orales. (CCL, CSCV)</p>

<p>1.1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente.</p> <p>1.4. Expresión y producción de textos orales sencillos.</p> <p>1.10. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar y preguntar.</p>	<p>LCL 1.3. Expresarse de forma oral para satisfacer necesidades de comunicación en diferentes situaciones.</p>	<p>LCL 1.3.1. Se expresa con una pronunciación y una dicción correctas: articulación, ritmo, entonación y volumen. (CCL)</p> <p>LCL 1.3.2. Expresa sus propias ideas comprensiblemente. (CCL, CSCV)</p> <p>LCL 1.3.3. Participa activamente en la conversación contestando preguntas. (CCL, CSCV)</p> <p>LCL 1.3.4. Participa activamente y de forma constructiva en las tareas de aula. (CCL, CSCV)</p>
---	---	--

Tabla ejemplo del Mapa de relaciones curriculares de 1º de Educación Primaria. Fuente: elaboración propia

Bloque 1

Se deben recoger actividades que incluyan distintos bloques del currículum, tal y como sucede habitualmente en los libros de texto que utilizan los alumnos en clase.

Contenidos

De este bloque elegiremos los contenidos que se trabajan en cada actividad (1.1; 1.8; 1.10...).

Criterios de evaluación

Puesto que los contenidos se vinculan directamente a criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables concretos y, por tanto, competencias específicas, esta información debe incluirse de manera codificada (LCL1.1.; LCL 1.1.4., etcétera) en las guías de codificación y en las tablas resumen finales.

1.1.

El número de cada epígrafe corresponde con cada uno de los bloques de contenidos que desarrolla el currículum actual.

(CCL, CSCV)

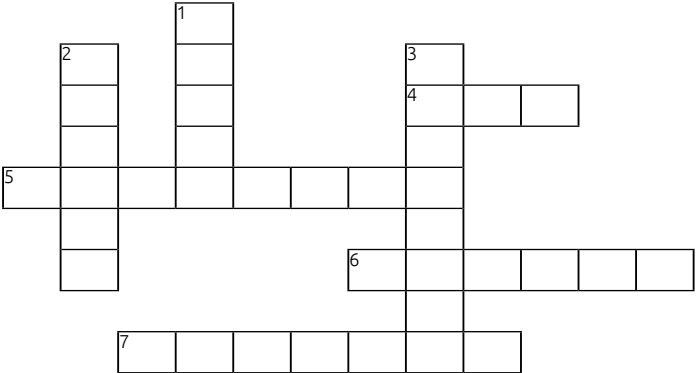
Cada estándar de aprendizaje conlleva el trabajo de alguna destreza clave concreta, como puede apreciarse, aspecto que debe valorarse en el momento de diseñar las actividades.

TÍTULO DE LA OBRA / capítulo /fragmento...				
ACTIVIDAD 0	Comp. Lingüística: Expresión		Ítem N°:	
Clase de texto	Narrativo			
Implicaciones cognitivas	Expresar y valorar			
Destreza	Com- prensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Grado de dificultad	Baja	Media	Alta	
Contenidos	1.1, 1.10 y 5.1			
Estándares de aprendizaje evaluables	LCL 1.1.1, LCL 1.1.2, LCL 1.1.3, LCL 1.1.4 y LCL 5.1.1			
Competencias clave	CCL y CSCV			
Tipos de respuesta	Cerrada	Semiconstruida	Construida	Abierta
Actividad	<p>Antes de comenzar con la lectura del cuento, contestad en voz alta a las siguientes preguntas. ¿Sobre qué tratará el cuento de “El dragón”?</p> <p>¿Conocéis algún cuento en el que aparezcan dragones? Explicálo.</p> <p>¿Cómo crees que acabará el cuento que vas a leer a continuación?</p>			
Criterios de corrección	<p>LCL 1.1 y LCL 5.1</p> <p>Correcto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participa de manera activa aportando sus ideas. - Se expresa con claridad. - Pronuncia, entona y vocaliza correctamente. <p>Incompleto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumple dos de los anteriores. <p>Incorrecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumple uno o ninguno de los anteriores. 			
Observaciones				

Tabla ejemplo de codificación de actividad de expresión oral. Fuente: elaboración propia

TÍTULO DE LA OBRA / capítulo /fragmento...				
ACTIVIDAD 1	Comp. Lingüística: Comprensión		Ítem N°:	
Clase de texto	Narrativo, poético, teatral			
Implicaciones cognitivas	Escuchar y comprender			
Destreza	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Grado de dificultad	Baja	Media	Alta	
Contenidos	1.6 y 1.8			
Estándares de aprendizaje evaluables	LCL 1.6.1, LCL 1.6.2, LCL 1.6.3 y LCL 1.8.3			
Competencias clave	CCL y CPAA			
Tipos de respuesta	Cerrada	Semiconstruida	Construida	Abierta
Actividad	<p>A continuación, escucharás atentamente la narración de un pequeño fragmento del texto leído anteriormente. Intenta anotar todo aquello que hayas escuchado. Posteriormente, reúnete con dos o tres compañeros para intentar completar el texto.</p> <p>—Pues ese príncipe ha engañado al rey, a la princesita y a todo el reino. Quien ha matado al dragón he sido yo con mis tres leales perros y aquí están las siete lenguas que saqué de esas cabezas. Compruébelo su Real Majestad y verá que esas cabezas están sin lengua.</p>			
Cráterios de corrección	<p>LCL 1.6, LCL 1.8 y LCL 1.9</p> <p>Correcto: Anota todos los personajes que se nombran, así como los datos más significativos.</p> <p>Incompleto: Aparecen casi todos los personajes que se nombran, así como algunos de los datos más significativos.</p> <p>Incorrecto: Aparecen uno o dos de los personajes nombrados, y hay ausencia de los datos significativos del texto.</p>			
Observaciones				

Tabla ejemplo de codificación de actividad de comprensión oral. Fuente: elaboración propia

TÍTULO DE LA OBRA / capítulo / fragmento...				
ACTIVIDAD 2	Comp. Lingüística: Comprensión		Ítem N°:	
Clase de texto	Narrativo, poético, teatral			
Implicaciones cognitivas	Integrar e interpretar			
Destreza	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Grado de dificultad	Baja	Media	Alta	
Contenidos	2.2 y 2.4			
Estándares de aprendizaje evaluables	LCL 2.2.1 y LCL 2.2.2			
Competencias clave	CCL y CPAA			
Tipos de respuesta	Cerrada	Semiconstruida	Construida	Abierta
Actividad	<p>Completa correctamente el siguiente crucigrama respondiendo a las preguntas relacionadas con el cuento.</p> <p style="text-align: center;">El dragón</p>  <p>4 ¿Quién anuló la boda? 5 ¿Cómo se llamaba el mozo tan valiente tan valiente? 6 ¿Qué animales ayudaron al protagonista? 7 ¿Qué utilizó el protagonista para demostrar que él había matado al dragón? 1 ¿Cuántas cabezas tenía el dragón? 2 ¿En qué torre encerraron al cobarde príncipe? 3 ¿Con quién se casó el protagonista?</p>			

Criterios de corrección	LCL 2.2 Correcto: Escribe seis o siete palabras en el lugar correspondiente. Incompleto: Escribe correctamente cuatro o cinco palabras. Incorrecto: Escribe correctamente entre cero y tres palabras.
Observaciones	

Tabla ejemplo de codificación de actividad de comprensión escrita. Fuente: elaboración propia

TÍTULO DE LA OBRA / capítulo /fragmento...				
ACTIVIDAD 4	Comp. Lingüística: Expresión		Ítem Nº: V1:4	
Clase de texto	Narrativo			
Implicaciones cognitivas	Redactar			
Destreza	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Grado de dificultad	Baja	Media	Alta	
Contenidos	3.1, 3.4, 3.6 y 5.6			
Estándares de aprendizaje evaluables	LCL 3.1.2, LCL 3.1.3 y LCL 5.3.1			
Competencias clave	CCL, CPAA y CEC			
Tipos de respuesta	Cerrada	Semiconstruida	Construida	Abierta
Actividad	Por último, inventa un final alternativo para esta historia.			
Criterios de corrección	LCL 3.1 y LCL 5.3 Correcto: El alumno es capaz de elaborar un final alternativo creativo, donde las ideas están bien organizadas y se cumplen las reglas ortográficas. Incompleto: El alumno elabora un final alternativo aceptable, cumple las reglas ortográficas salvo en ocasiones puntuales. Incorrecto: El alumno elabora un final alternativo pobre para el nivel exigido, además, incumple en numerosas ocasiones las reglas ortográficas.			
Observaciones				

Tabla ejemplo de codificación de actividad de expresión escrita. Fuente: elaboración propia

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Tomando como punto de partida el mapa de relaciones curriculares incluido más arriba, es necesario, con la intención de ser coherentes, proponer un modelo de evaluación de las actividades y unos criterios de calificación adecuados.

A modo de ejemplo hemos incluido la codificada en el Trabajo Fin de Grado de Carlos Esteban Sancho.

En todo momento es recomendable tener en cuenta las indicaciones establecidas en el currículo, así como los estándares de aprendizaje evaluables que se incluyen en el Mapa de relaciones curriculares.

Criterios de evaluación de las actividades del Volumen I

Respuesta correcta.	Respuesta incompleta.	Respuesta incorrecta.	No responde.
Dos puntos Código 2	Un punto Código 1	Ninguna puntuación Código 0	Ninguna puntuación Código 9
Representa el nivel adecuado para este curso.	Cumple de forma básica en relación al nivel de su curso, presenta errores en sus respuestas.	No cumple los requisitos básicos para superar la actividad planteada.	Deja la respuesta en blanco.

Figura 1. Criterios de codificación y su equivalencia en puntos. Fuente: elaboración propia

Notas y su equivalencia en puntos										
Notas numéricas										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puntos										
0	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30

Figura 2. Notas y su equivalencia en puntos. Fuente: elaboración propia

Puntuación total	Puntuación media	Puntuación mínima
30	15	0

Figura 3. Puntuación total, media y mínima que pueden obtener los alumnos. Fuente: elaboración propia

Nota final

Figura 4. Nota final del alumno. Fuente: elaboración propia

TABLAS-RESUMEN

En ocasiones los docentes llevan tantas actividades en cursos distintos y de asignaturas tan diversas que la contemplación conjunta de toda la información detallada hasta este momento permite una mejor planificación.

A modo de orientación consideramos muy útil la condensación de información en las siguientes tablas:

1. Resumen de las actividades por destrezas.
2. Resumen de los contenidos por actividades.
3. Resumen global.

Resumen de las destrezas desarrolladas en el volumen I

Ítem	Comprensión oral	Comprensión escrita	Expresión oral	Expresión escrita
V1:0				
V1:1				
V1:2				
V1:3				
V1:4				
V1:00				
V1:01				
V1:02				
V1:03				
V1:04				
V1:000				
V1:001				
V1:002				
V1:003				
V1:004				
Total	4	4	4	6

Figura 5. Resumen de las destrezas trabajadas con cada actividad. Fuente: elaboración propia

Resumen de los contenidos trabajados en el volumen I

Ítem	Contenidos
V1:0	<p>1.1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente.</p> <p>1.10. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar y preguntar. Comentario oral.</p> <p>5.1. Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales...</p>
V1:1	<p>1.6. Comprensión de textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos e informativos. Sentido global del texto. Ampliación de vocabulario.</p> <p>1.8. Audición y reproducción de textos breves, sencillos y que estimulen el interés del niño.</p>
V1:2	<p>2.2. Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.</p> <p>2.4. Comprensión de diversos tipos de textos.</p>
V1:3	<p>1.6. Comprensión de textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos e informativos. Sentido global del texto. Ampliación de vocabulario.</p> <p>1.8. Audición y reproducción de textos breves, sencillos y que estimulen el interés del niño.</p> <p>3.1. Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, cuentos, poemas y diálogos.</p>
V1:4	<p>3.1. Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, cuentos, poemas y diálogos.</p> <p>3.4. Normas y estrategias para la producción de textos.</p> <p>3.6. Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, taya, signos de entonación e interrogación).</p> <p>5.6. Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas y adivinanzas.</p>
V1:00	<p>3.1. Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, cuentos, poemas y diálogos.</p> <p>3.4. Normas y estrategias para la producción de textos.</p> <p>3.6. Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, taya, signos de entonación e interrogación).</p> <p>5.1. Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales...</p>

V1:01	<p>2.2. Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.</p> <p>2.4. Comprensión de diversos tipos de textos.</p>
V1:02	<p>2.2. Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.</p> <p>2.4. Comprensión de diversos tipos de textos.</p> <p>2.6. Estrategias para la comprensión lectora de textos: título. Ilustraciones. Palabras clave. Capítulos. Relectura. Diccionario. Sentido global del texto. Ideas principales. Resumen.</p>
V1:03	<p>1.1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente.</p> <p>1.3. Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; exposición clara; organización del discurso; escucha; respeto al turno de palabras; papel de moderador; entonación adecuada; respeto por los sentimientos, experiencias, ideas y opiniones.</p> <p>1.10. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar y preguntar. Comentario oral.</p> <p>5.1. Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales...</p>
V1:04	<p>1.8. Audición y reproducción de textos breves, sencillos y que estimulen el interés del niño.</p> <p>3.1. Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, cuentos, poemas y diálogos.</p> <p>3.4. Normas y estrategias para la producción de textos.</p>
V1:000	<p>3.1. Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, cuentos, poemas y diálogos.</p> <p>3.4. Normas y estrategias para la producción de textos.</p> <p>3.6. Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, taya, signos de entonación e interrogación).</p> <p>3.10. Uso eficaz del diccionario para ampliación de vocabulario y como consulta ortográfica y gramatical. Ortografía: utilización de las reglas básicas de ortografía.</p> <p>5.1. Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales...</p>

V1:001	<p>1.6. Comprensión de textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos e informativos. Sentido global del texto. Ampliación de vocabulario.</p> <p>1.8. Audición y reproducción de textos breves, sencillos y que estimulen el interés del niño.</p>
V1:002	<p>2.2. Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.</p> <p>2.4. Comprensión de diversos tipos de textos.</p> <p>2.6. Estrategias para la comprensión lectora de textos: título. Ilustraciones. Palabras clave. Capítulos. Relectura. Diccionario. Sentido global del texto. Ideas principales. Resumen.</p>
V1:003	<p>1.1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente.</p> <p>1.9. Dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias.</p> <p>1.10. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar y preguntar. Comentario oral.</p> <p>5.1. Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales...</p> <p>5.7. Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios.</p>
V1:004	<p>3.1. Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, cuentos, poemas y diálogos.</p> <p>3.4. Normas y estrategias para la producción de textos.</p> <p>3.6. Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, taya, signos de entonación e interrogación).</p> <p>3.7. Caligrafía. Orden y presentación.</p> <p>5.2. Distinción entre cuento y leyenda. Conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal.</p>

Figura 6. Resumen de los contenidos que se trabajan con las actividades propuestas. Fuente: elaboración propia

Resumen de las actividades del volumen I

Ítem	Temporalización	Dificultad	Contenidos	Estándares de aprendizaje evaluables	Criterios de evaluación	Tipo de respuesta	Competencias clave
V1:0	Antes de la lectura	Baja	1.1, 1.10 y 5.1	LCL (1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, 1.1.4 y 5.1.1)	LCL (1.1 y 5.1)	Abierta	CCL y CSCV
V1:1	Durante la lectura	Alta	1.6 y 1.8	LCL (1.6.1, 1.6.2, 1.6.3 y 1.8.3)	LCL (1.6, 1.8 y 1.9)	Construida	CCL y CPAA
V1:2	Durante la lectura	Media	2.2 y 2.4	LCL (2.2.1 y 2.2.2)	LCL (2.2)	Cerrada	CCL y CPAA
V1:3	Durante la lectura	Media	1.6, 1.8 y 3.1	LCL (1.6.1, 1.6.2, 1.6.3 y 1.8.3)	LCL (1.6 y 1.8)	Construida	CCL, CPAA y CEC
V1:4	Después de la lectura	Media	3.1, 3.4, 3.6 y 5.6	LCL (3.1.2, 1.1.3 y 5.3.1)	LCL (3.1 y 5.6)	Abierta	CCL, CPAA y CEC
V1:00	Antes de la lectura	Baja	3.1, 3.4, 3.6 y 5.1	LCL (3.1.2, 3.1.3 y 5.1.1)	LCL (3.1 y 5.1)	Abierta	CCL, CPAA y CEC

V1:01	Durante la lectura	Media	2.2 y 2.4	LCL (2.2.1 y 2.2.2)	LCL (2.2 y 2.5)	Semicons- tuida	CCL y CPAA
V1:02	Durante la lectura	Media	2.2, 2.4 y 2.6	LCL (2.2.1 y 2.2.2)	LCL (2.2 y 2.5)	Semicons- tuida	CCL y CPAA
V1:03	Durante la lectura	Alta	1.1, 1.3, 1.10 y 5.1	LCL (1.3.1, 1.3.2, 1.3.3, 1.3.4 y 5.1.1)	LCL (1.1 y 5.1)	Abierta	CCL y CSCV
V1:04	Después de la lectura	Baja	1.8, 3.1 y 3.4	LCL (3.1.2 y 3.1.3.)	LCL (1.9 y 3.1)	Abierta	CCL, CPAA y CEC
V1:000	Antes de la lectura	Baja	3.1, 3.4, 3.6, 3.10, 4.8 y 5.1	LCL (3.1.2, 3.1.3, 3.3.1, 4.3.1 y 5.1.1)	LCL (3.1, 3.3, 4.3 y 5.1)	Abierta	CCL, CPAA y CEC
V1:001	Durante la lectura	Media	1.6 y 1.8	LCL (1.6.1, 1.6.2, 1.6.3 y 1.8.3)	LCL (1.6, 1.8 y 1.9)	Cerrada	CCL y CPAA
V1:002	Durante la lectura	Media	2.2, 2.4 y 2.6	LCL (2.2.1 y 2.2.2)	LCL (2.2 y 2.5)	Cerrada	CCL y CPAA
V1:003	Durante la lectura	Alta	1.1, 1.9, 1.10, 5.1 y 5.7	LCL (1.7.1, 5.1.1 y 5.4.1)	LCL (1.7, 5.1 y 5.4)	Construida	CCL y CPAA
V1:004	Después de la lectura	Alta	3.1, 3.4, 3.6, 3.7 y 5.2	LCL (3.1.2, 3.1.3 y 5.3.1)	LCL (3.1 y 5.3)	Abierta	CCL, CPAA y CEC

Total	Antes de la lectura: 3	Baja: 4	(3) (1)	LCL: (1)	LCL: 1.1 (2)	Cerrada: 3	CCL: 15
	Durante la lectura: 9	Media:7	1.6 (3) 1.8 (4)	(1) (1)	1.6 (3) 1.7 (1)	Abierta: 7	CPAA: 13
	Después de la lectura: 3	Alta: 4	1.9 (1)	(1)	1.8 (3)	Cons- truida: 3 Semicons- truida: 2	CSCV: 2 CEC: 6
			1.10 (4)	1.3.1 (1)	1.9 (3)		
			2.2 (4)	1.3.2 (1)	2.2 (4)		
			2.4 (4)	1.3.3 (1)	2.5 (3)		
			2.6 (2)	1.3.4 (1)	3.1 (5)		
			3.1 (4)	1.6.1 (3)	3.3 (1)		
			3.4 (4)	1.6.2 (3)	4.3 (1)		
			3.6 (4)	1.6.3 (3)	5.1 (5)		
			3.7 (1)	1.7.1 (1)	5.3 (2)		
			3.10 (1)	1.8.3 (3)	5.4 (1)		
	4.8 (1)	2.2.1 (4)					
5.1 (5)	2.2.2 (4)						
5.2 (1)	3.1.2 (5)						
5.6 (1)	3.1.3 (5)						
5.7 (1)	3.3.1 (1)						
	4.3.1 (1)						
	5.1.1 (5)						
	5.3.1 (2)						
	5.4.1 (1)						

Figura 7. Resumen de las actividades del NOMBRE DEL LIBRO. Fuente: elaboración propia

Esta información global resumida permite comprender la planificación que se ha seguido en la elaboración de esta guía de lectura. Se puede buscar una división equitativa de cada uno de los ítems indicados, así como una descompensación en alguno de los campos, en cuyo caso es conveniente explicar por qué se ha optado por esa distribución.

APÉNDICE DOCUMENTAL

Puesto que se ha optado por una licencia de uso libre y compartida, es necesario dejar constancia de las fuentes que componen el trabajo, máxime cuando no sean de creación propia.

También quisiéramos resaltar que tanto imágenes como texto, iconos, audio... deben seguir, por cuestiones de coherencia, las mismas licencias que la elegida.

Además, conviene comprobar que no hay interferencias entre la licencia escogida y los recursos utilizados, aspectos que es fácilmente comprobable si se realiza un registro de cada uno de ellos, como se expone a continuación.

Listado de imágenes y fuentes utilizadas para la elaboración de las guías

A continuación, se presenta una tabla con la información referente a las imágenes que se han empleado para la elaboración del cuaderno del alumno. En ella se muestra: el número de imagen, la fuente, la fecha de consulta y el enlace web. La intención no es otra que facilitar al lector la fuente de la que se han tomado las imágenes y su correspondencia con las guías.

Número de imagen	Fuente	Fecha de consulta	URL
1	CCO Public Domain	30/04/2016	https://pixabay.com/en/hands-background-black-colorful-565603/
2	CCO Public Domain	15/04/2016	https://pixabay.com/en/angry-animal-creature-dragon-1299487/
3	CCO Public Domain	15/04/2016	https://pixabay.com/en/play-icon-free-wallpaper-vector-1173551/
4	CCO Public Domain	15/04/2016	https://pixabay.com/en/check-mark-tick-mark-check-correct-1292787/
5	Puzzle maker	15/04/2016	http://www.puzzle-maker.com/CW/
6	CCO Public Domain	15/04/2016	https://pixabay.com/en/hand-like-thumb-up-confirm-okay-157251/
7	CCO Public Domain	23/04/2016	https://pixabay.com/en/hands-clapping-applause-309140/

Figura 8. Imágenes y fuentes utilizadas para la elaboración de las guías. Fuente: tabla de elaboración propia

Número de imagen

Información incluida en la nota a pie de cada imagen.

CCO Public Domain

Debe indicarse la fuente de la que procede el recurso. Algunos de los principales portales y recursos ya disponibles puedes encontrarlos en el portal PROCOMUN.

Acerca del trasvase del material a formatos digitales, recomendamos la lectura de los manuales creados en el CEDEC al respecto:

1. Manual exe: http://exelearning.net/html_manual/exe20/index.html
2. Guía de creación de recursos abiertos (en diferentes formatos) <http://cedec.educalab.es/es/guia-creacion-contenidos/1121-guia-para-la-creacion-de-materiales-educativos-interactivos>

15/04/2016

Puesto que los contenidos y portales en línea no siempre se mantienen en la misma dirección, conviene indicar la fecha de la última consulta que se hizo a esa dirección de internet.

<https://pixabay.com/en/hand-like-thumb-up-confirm-okay-157251/>

Hay que dejar constancia de la dirección web de la que se extrajo ese documento o información, como si se tratase de bibliografía tradicional.

Figura 8. Imágenes y fuentes utilizadas para la elaboración de las guías. Fuente: tabla de elaboración propia

Para una rápida localización en el documento se sugiere la inclusión de una nota al pie bajo cada imagen, tabla, que incluya:

1. Un número identificativo.
2. Una breve información sobre el contenido.
3. Información sobre cómo se ha elaborado o de donde procede la información.

Guía de lectura
Cuaderno del alumno

Guía de Lectura para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística a través de NOMBRE DE LA OBRA, AUTOR/A en CURSO de Educación Primaria

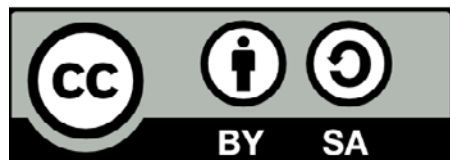
En esta ocasión se trata de un material pensado para un niño (entre 6 y 12 años), de manera que ciertos aspectos conviene que estén pensados para ese receptor:

1. Un título más cercano al libro trabajado.
2. La tipografía textual puede variar.
3. El léxico y la sintaxis han de ser sugerentes y entendibles para el receptor.
4. El diseño del cuaderno puede parecer al que mantienen los manuales escolares para acercar el material a su contexto.
5. Si se considera como material para trabajar de forma autónoma conviene probarlo antes de generar el documento definitivo.
6. Puede incluirse alguna información relativa a la obra y el autor/a.

En este ejemplo en concreto se ha utilizado como ejemplo el Trabajo Fin de Grado de Educación Primaria del alumno Carlos Esteban Sancho (como becario de colaboración del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las leguas y las literaturas), basado en la colección de cuentos populares “El pico de la cigüeña” realizada por el Grupo de investigación LIJ (SEJ036) de la Universidad de Extremadura y editada por la Diputación Provincial de Cáceres.

Guía del Plan Lector
Información para el alumnado

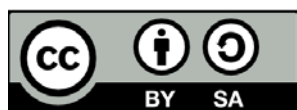
Como se realizan dos guías distintas (alumno y profesor) deben diferenciarse mediante algún elemento visual que permita al docente y al alumno reconocer el material que se ha elaborado para él.



Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando se reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>



Autoría-Atribución: Deberán respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No

Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Título:

Guía de lectura de ...*TÍTULO DEL LIBRO*..... deAUTOR/A... en 1,2,3º de Educación Primaria

Autores: Nombre de los alumnos

Tutor: Nombre del profesor

Nº de páginas: 21

Año de realización: 2016

Nombre de la asignatura: Didáctica de la literatura y la literatura infantil

Nombre de la Facultad: Facultad de Formación del Profesorado

Nombre de la Universidad: Universidad de Extremadura

ÍNDICE

Introducción	4
Volumen 1	7
El dragón	8
La flor del lililón	12
El zurrón del pobre	15
Volumen 2	19
El castillo de irás y no volverás	20
El príncipe oso	26
Volumen 3	30
La Serrana de La Vera	31
La loba parda	37
Las tres hermanas cautivas	42

INTRODUCCIÓN

Antes de empezar...

Este cuaderno está formado por una serie de actividades que debes realizar. Estas actividades están compuestas por ejercicios de distintos tipos. Estos pueden ser de:

- Contestar en voz alta según lo que se pida.
- Escuchar y completar. Los audios se repetirán dos veces.
- Decir si las afirmaciones son verdaderas o falsas.
- Unir correctamente.
- Dibujar.
- Rellenar, completar u ordenar correctamente.
- Representar una escena u obra.
- Redacción y expresión, tanto individual como en grupos. Para ello sigue las pautas que indique el profesor.
- Actividades en las que deberás elegir la respuesta correcta. En estos ejercicios se ofrecen varias posibles respuestas y solo una de ellas será la correcta, rodéala o subráyala, si te confundes o cambias de idea táchala con una cruz, solo valdrá aquella respuesta que esté debidamente rodeada o subrayada.

Se trata de no despistar al lector, de modo que se incluirán algunas notas introductorias que pueden abordar estos temas.

En este apartado se pueden apuntar las informaciones relativas al material, su disposición, distribución, tipología de materiales, utilidad o formas de actuación en caso de equivocaciones.

Ejemplo:

- a) El dragón
- b) Flor del Lililón **INCORRECTO**
- c) El zurrón del pobre
- a) ~~El dragón~~
- b) Flor del Lililón **CORRECTO**
- c) El zurrón del pobre

Consejos...

A continuación, se muestran varios consejos que te serán muy útiles hacer un uso adecuado del cuaderno.

- Lee atentamente cada enunciado al menos dos veces, esto te ayudará a saber qué es lo que tienes que hacer en cada ejercicio.
- Escucha atentamente los audios sin distraer tu atención. Una vez que se hayan repetido no se volverán a reproducir.
- Usa el diccionario en aquellas actividades que lo indiquen. Te recomendamos el uso del “Diccionario de Primaria de Lengua española” de la editorial VOX.
- Cuida tu ortografía. Recuerda las normas ortográficas que has trabajado en clase. Para ello puedes consultar en la “Ortografía de la lengua española” de la Real Academia Española.
- Es muy importante que escribas con letra clara.
- Debes presentar el cuaderno limpio y ordenado, sin tachones.
- No pases la página hasta que no te lo indique tu profesor. Podrás hacerlo en aquellas que sean para casa.

Por otro lado, este bloque está pensado para pautas de comportamiento y actuación del alumno:

1. Organización del cuaderno.
2. Información sobre cómo han de realizarse las actividades.
3. Aspectos sobre cómo se reproducirá el material de audio.
4. Útiles de escritura y manuales necesarios para realizar el trabajo.
5. Consejos sobre la presentación y entrega del material.
6. Información relativa al uso del cuaderno.

¡Ánimo! ¡Ya verás lo divertido y sencillo que es!

Imagen 1

A lo largo del trabajo es muy recomendable enviar mensajes que refuercen positivamente al alumno y le animen a continuar con el resto de tareas.

Acerca del uso de este tipo de refuerzos puede verse el trabajo de Marujo, Neto y Perloiro (2003) o Alonso y Caturla (1998).

Volumen 1



Las transiciones entre las partes de esta guía pueden completarse con material ilustrado bien sobre la obra, el autor/a o el contenido del texto o su contexto histórico.

En todo momento es necesario que recuerdes la necesidad de ser respetuoso con el material protegido por los derechos de autor, sea cual sea su textura.

Antes de incluir las actividades es necesario realizar una previsión del material que se va a incluir, así como de las fuentes, imágenes, pensar el estilo que se va a utilizar, así como el léxico, para que sea coherente con los objetivos fijados inicialmente.

En ocasiones las destrezas orales necesitarán de cuadernos extras por parte del profesor para su evaluación.

En el caso de actividades que se realicen en el mismo cuaderno, hay que dejar espacio suficiente para la respuesta del alumno, atendiendo a la grafía (en 1º y 2º de Educación Primaria puede ser con pauta y respuestas breves, mientras que en alumnos de 6º curso, por ejemplo, la distribución será muy distinta).

El dragón



O Antes de comenzar con la lectura del cuento, contestad en voz alta a las siguientes

preguntas. ¿Sobre qué tratará el cuento de “El dragón”? ¿Conocéis algún cuento en el que aparezcan dragones? Explicalo. ¿Cómo crees que acabará el cuento que vas a leer a continuación?



Imagen 2



1 A continuación, escucharás atentamente la narración de un pequeño fragmento del texto leído anteriormente. Intenta anotar todo aquello que

hayas escuchado. Posteriormente, reúnete con dos o tres compañeros para intentar completar el texto.



Imagen 3

Suele ser muy útil la división en partes del cuaderno atendiendo a la naturaleza de la obra tratada (cuentos, capítulos u otras divisiones internas) o a cada una de las destrezas trabajadas.

La redacción de las preguntas y enunciados ha de ser clara y sin dobles sentidos. Para los primeros años se recomienda oraciones breves, en las que se pidan actividades que sean identificables por el alumno, ya que se trata del inicio lectoescritor.

Al inicio de cada actividad se identificará cada una de las destrezas con los iconos seleccionados previamente.

En el caso de tareas grupales, hay que considerar esta posibilidad en el apartado de evaluación de la guía docente.

Se puede grabar material propio o la reutilización de material con derechos cedidos. Los nuevos formatos digitales permiten distintas opciones:

1. Subir material a una plataforma web.
2. Participar en comunidades educativas con soporte propio.
3. Acompañar el material imprimible con archivos de audio... , dependerá de las capacidades técnicas del alumno y de las posibilidades que tenga a su alrededor.

Un punto de reflexión sobre actividades comunicativas orales grupales puedes encontrarlo en Cassany (2004). Igualmente encontrarás más información sobre la grabación y elaboración o empaquetado de archivos de audio en Eduteka.

¿Habéis conseguido completar el texto? ¡Muy bien!



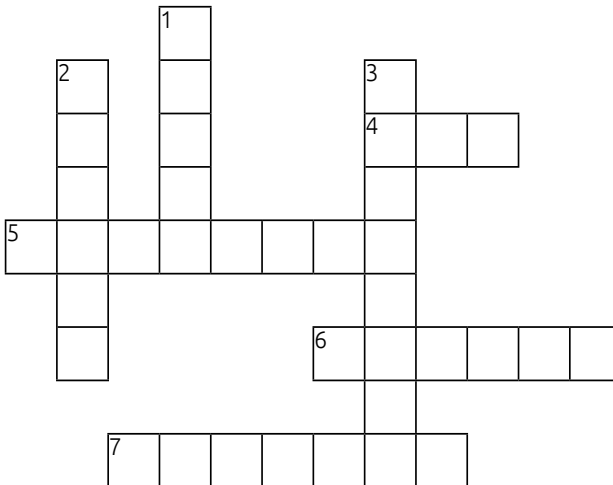
Imagen 4



2

Completa correctamente el siguiente crucigrama respondiendo a las preguntas relacionadas con el cuento.

El dragón



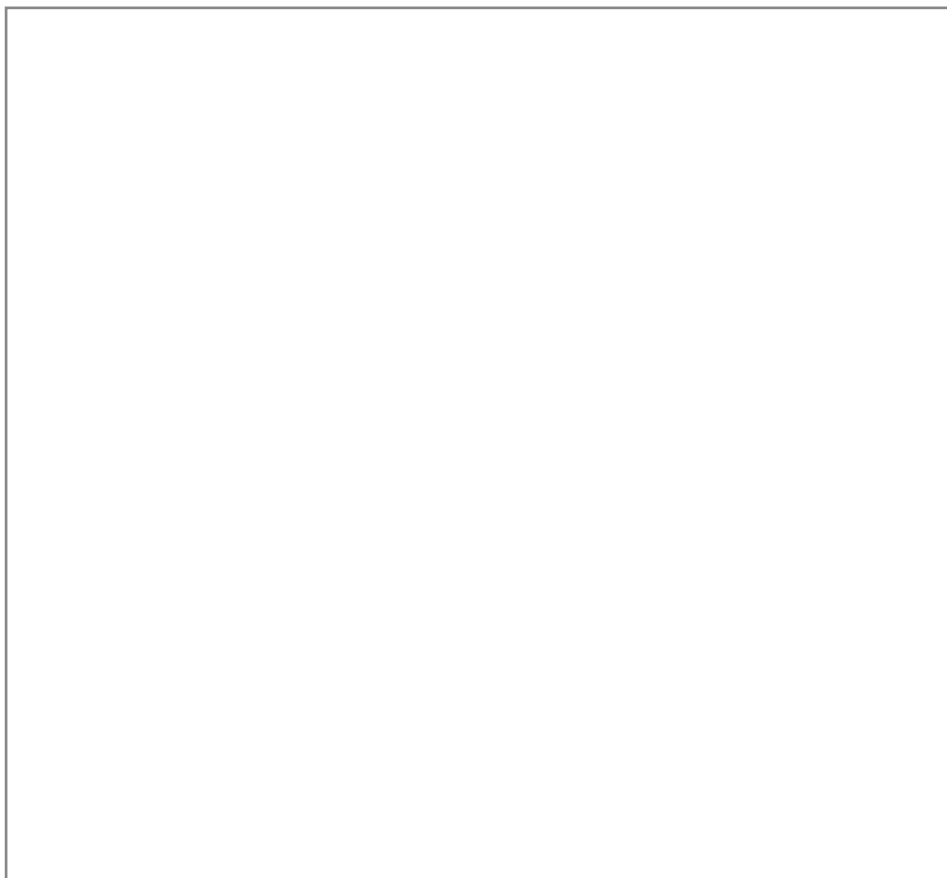
- 4 ¿Quién anuló la boda?
- 5 ¿Cómo se llamaba el mozo tan valiente tan valiente?
- 6 ¿Qué animales ayudaron al protagonista?
- 7 ¿Qué utilizó el protagonista para demostrar que él había matado al dragón?
- 1 ¿Cuántas cabezas tenía el dragón?
- 2 ¿En qué torre encerraron al cobarde príncipe?
- 3 ¿Con quién se casó el protagonista?

Imagen 5



3 Ahora se reproducirá un fragmento del cuento que habéis leído anteriormente. Se repetirá dos veces.

Realiza un dibujo en relación a lo escuchado.



¿Lo has conseguido? ¡Bravo!



Incluso en estos casos, en los que se incluye material extra, es necesario identificar aquellas ilustraciones, textos... que luego tendrán su reflejo en el Apéndice Documental de la guía del docente.

Imagen 6

La flor del lililón



O A continuación, contesta a las siguientes preguntas antes de comenzar la lectura. Posteriormente, una vez hayas leído el cuento, podrás comprobar si las respuestas se corresponden con las predicciones realizadas.

– ¿Qué es la flor del lililón? _____

– ¿Dónde está la comarca de La Vera? _____

– ¿Qué personajes crees que aparecerán en el cuento? _____



1 Une con flechas cada pregunta con su correspondiente respuesta.

¿Quién encontró la flor del lililón?	El rey
¿Quién mató a Pedrito?	En La Vera
¿Cómo descubrió el rey la verdad?	Pedrito
¿Dónde sucede la historia?	Un cañaveral
¿Quién moriría si no se encontraba la flor?	Una flauta
¿Qué nació donde enterraron a Pedrito?	Sus hermanos
¿Qué instrumento tocó el pastor?	Tocando la flauta



2 Completa los huecos del texto utilizando las palabras que aparecen en el cuadro.

Lilión poder jóvenes niño flor salud heredero

—Hijos míos, yo estoy muy enfermo y temo morir pronto. Me dicen que, en lo alto de la sierra de Tormantos, crece una flor llamada la “Flor del _____”, que me curaría si pudiese tenerla en mi _____.

Vosotros sois _____ y aunque tú, Pedrito, todavía eres muy _____, creo que los tres queréis a vuestro padre y haréis todo lo que esté en vuestras manos por conseguir esa _____ que me dará la _____. Además, a quien la traiga le nombraré mi _____.

¿Lo habéis conseguido? ¡Hurra!



Imagen 8



3 Ahora, debatiréis en orden sobre las acciones que se han desencadenado en la obra, valorando la actitud de los hermanos con respecto a Pedrito y la decisión tomada por el rey. Podréis dar vuestra opinión, mostrando los distintos puntos de vista desde los que se pueden analizar y valorar las diferentes acciones que se dan en el desarrollo del cuento.



Imagen 9

El zurrón del pobre



O Responde a las siguientes preguntas antes de comenzar la lectura del cuento “El zurrón del pobre”.

– ¿Sabes lo que significa la palabra “zurrón”? Busca su significado en el diccionario.

– ¿De qué crees que tratará la historia?

– ¿Será “el pobre” un personaje bueno o malo en la historia? Explica por qué.



1 Completa las palabras del texto que faltan. Para ello, presta atención al audio que se presenta.



Imagen 11

Esta mujer tenía varios niños, y al verla con la masa, le pedían todos que les hiciera una _____ . La moza, que dentro del saco oía esto, gritó:

—Y a mí un _____ .

*Asombrada quedó la buena mujer al oír hablar dentro del saco, y, queriendo conven-
cense de que, _____ , habían hablado dentro del saco, mandó a sus hijos
que lo repitieran. Al decir los niños que una rosca, la _____ , dentro del
_____, dijo:*

—Y a mí un roscón.

*La mujer comprendió que dentro del saco _____ alguna persona, lo
_____ y encontró a la moza, la cual, loca de _____ ,
empezó a _____ y _____ .*

¿Todo correcto? ¡Magnífico!



Imagen 12



2 Completa la siguiente tabla indicando verdadero o falso.

Esto era una moza que estaba lavando la ropa en el río.	
Se quitó los anillos y los colocó en el brocal para que no se le cayeran al agua.	
La moza confió en el pobre y metió la mano dentro del saco.	
La moza creía que no volvería a ver a sus padres.	
El pobre guardó el saco en una casa para ir al teatro.	
En la casa, fue un hombre muy anciano quien sacó a la moza del saco.	
Para engañar al pobre, metieron en el saco un montón de piedras pesadas.	
El pobre fue al monte para castigar a la moza.	
En el monte, el pobre se encontró con un gran lince ibérico.	
Al abrir el saco, salieron multitud de animales que devoraron al pobre.	

¿Las sabías todas? ¡Impresionante!



3 A continuación, os reuniréis en grupos de cuatro o cinco alumnos e intentaréis representar el cuento “El zurrón del pobre” para todos vuestros compañeros.



Imagen 13



4 Por último, elabora un poema en relación al cuento de “El zurrón del pobre”, para ello, revisa cómo ha de ser y qué estructura le quieres dar (por ejemplo, octosílabo de rima consonante). Haz un dibujo acorde con lo escrito en el espacio de la derecha. Posteriormente lo recitarás en voz alta para que lo escuche el resto de compañeros. ¡Ánimo!

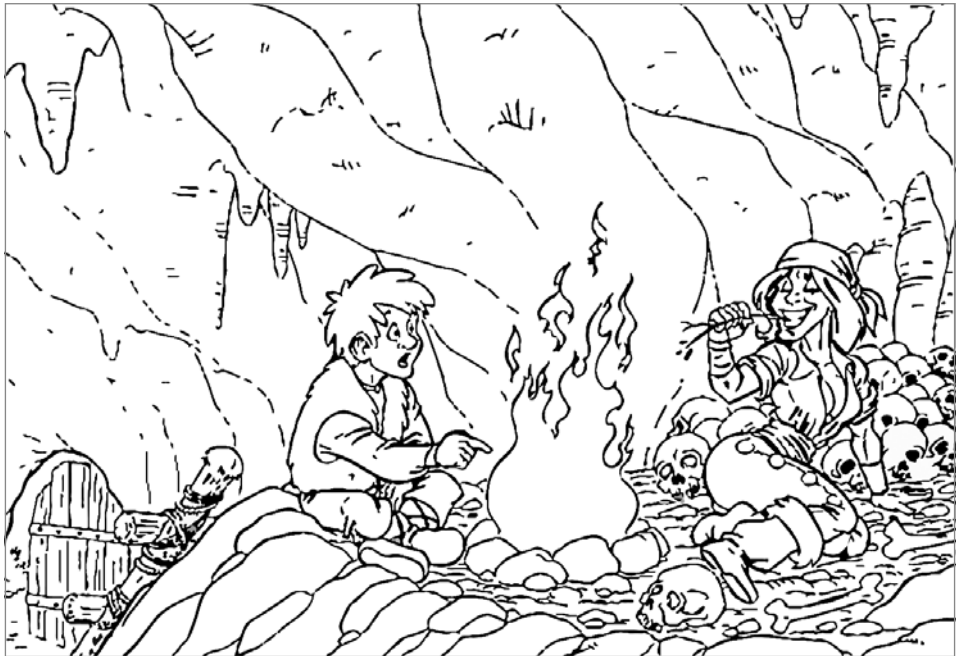
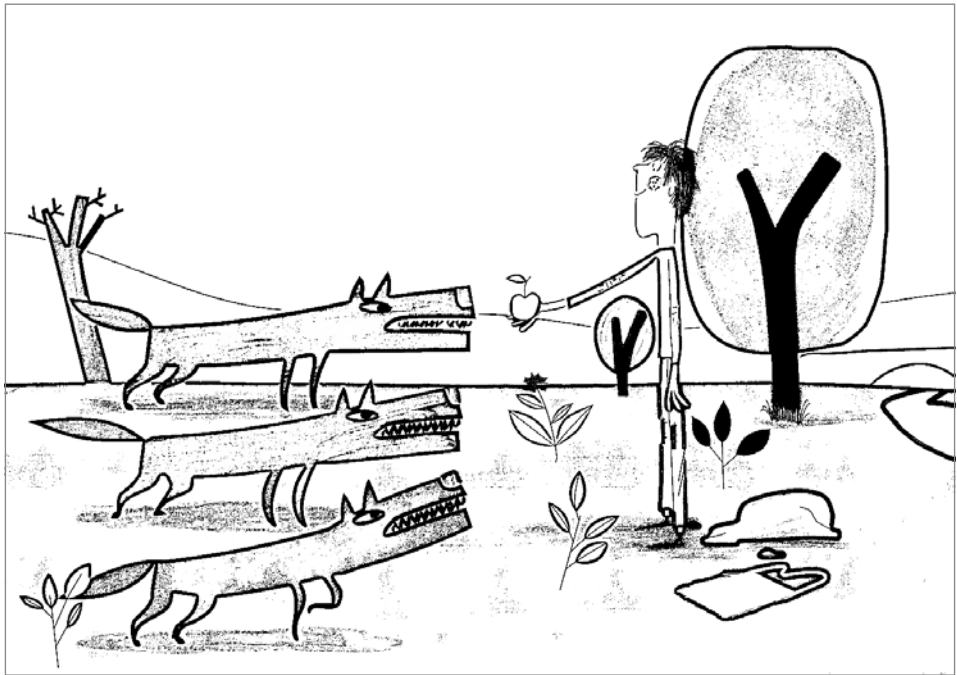
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
---	--

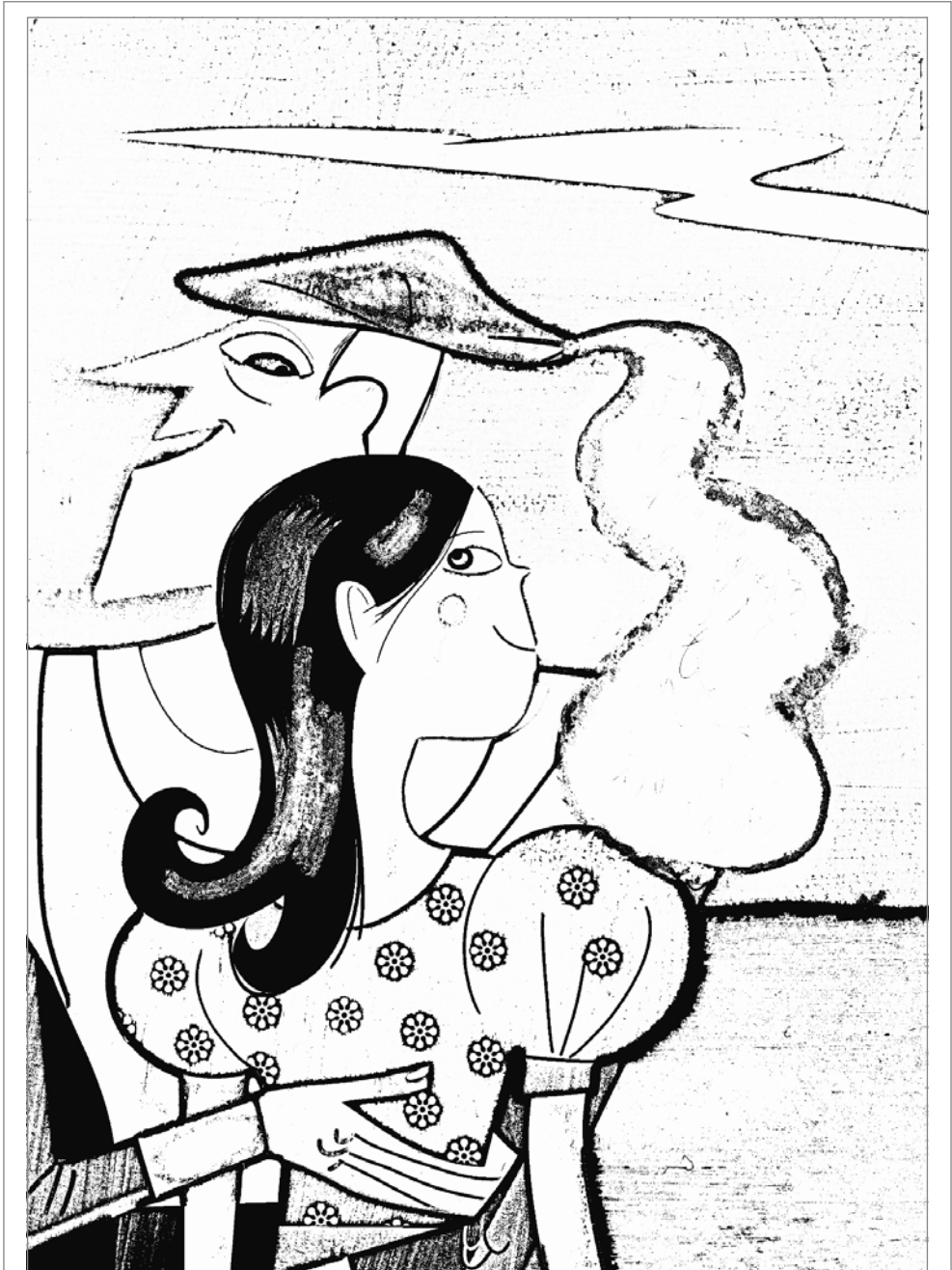
¡Muy buen trabajo! ¡Fabuloso!



Tras un gran trabajo te mereces una recompensa. Da color a estas ilustraciones y disfruta después de haber completado la Guía.

En esta ocasión, al tratarse de material visual del grupo de investigación se permite la inclusión de este tipo de ilustraciones que, en otros casos, puede ser de licencia libre o de elaboración propia.





NOTA: Las fuentes de las imágenes de esta prueba se encuentran en el anexo de la “Guía de codificación. Información para el profesorado”.

ANEXO 2

EL COMENTARIO DIDÁCTICO DE TEXTOS DE LIJ

Los límites del comentario de textos

El comentario didáctico de textos de LIJ

La guía de lectura

Contenidos y pautas

Propuestas de comentarios

Texto 1 *El Lazarillo de Tormes*

Texto 2 *La princesa y el guisante*

Texto 3 *El Monte de las Ánimas*

Texto 4 *Mitología contada a los niños*

Texto 5 *Viaje al Centro de la Tierra*

Texto 6 *Recuerdo infantil*

Texto 7 *La cabeza del dragón*

Texto 8 *Industrias y andanzas de Alfanbui*

Texto 9 *El niño al que se le murió el amigo*

Texto 10 *Las aventuras de Pinocho*

Texto 11 *Para dibujar un niño*

Texto 12 *La niña y el muñeco de nieve*

LOS LÍMITES DEL COMENTARIO DE TEXTOS

El comentario constituye una herramienta de aprendizaje que nace de forma simultánea al concepto mismo de escuela, y lo hace con denominaciones de diversa índole a lo largo del tiempo, por ejemplo, mediante las palabras “paráfrasis” o “interpretación”, términos en los que prevalece el papel de intermediación entre una obra y su comprensión. El comentario, por consiguiente, permite la aprehensión o intelección de una creación humana (sea esta arquitectónica, pictórica, jurídica, etcétera). Dado que el cauce de la comunicación humana es lingüístico –tanto en su variante escrita como en la oral, de la cual se hace transcripción alfabética– y sea cual fuere el tipo de obra, la intermediación es, por definición, textual. De ahí que, en principio, las expresiones “comentario” y “comentario de textos” sean sinónimas. Ahora bien, el desarrollo de la disciplina filológica ha generalizado la expresión “comentario de textos” con el sentido de “comentario filológico” frente a otras tipologías como las de “comentario historiográfico”, “comentario filosófico” o “comentario iconográfico”, por citar únicamente tres, en los que el análisis que se lleva a cabo difiere del que se centra de forma exclusiva en un texto.

De la misma manera que, según acabamos de señalar, “comentario” y “comentario de textos” resultan en cierta medida expresiones sinonímicas, “comentario” y “comentario didáctico” también lo serían, pues todo comentario es, en virtud de su condición de herramienta escolar, didáctico. De hecho, el desarrollo moderno de la práctica de los comentarios de textos en el sistema escolar se basa en la forma de llevarlos a cabo, con una mezcla indisoluble entre instrumentos y fines. Así, en la tradición académica española de las últimas décadas, los manuales que se han convertido en referencia inexcusable, como el de F. Lázaro Carreter y G. Correa Calderón titulado *Cómo se comenta un texto literario* (1957), el de J. M. Díez Borque (1977) o el de G. Sobejano (1979), más que desarrollar la argumentación de aspectos que convierten un texto en literatura dedican la mayor parte de sus páginas a establecer los pasos para estructurar el análisis de una obra desde las distintas perspectivas filológicas y a proponer y desarrollar ejemplos. Dichos pasos y ejemplos son en sí mismos didácticos, por descontado, como lo es el libro de Carreter y Correa en su conjunto.

Lo mismo cabe decir de otras propuestas que convierten el comentario en una especie de “didáctica de la crítica”, como si su objetivo central fuese la formación de especialistas en crítica para periódicos, revistas, o, en la actualidad, para los nuevos soportes digitales.

Ahora bien, al igual que sucede con la especialización señalada al respecto del “comentario filosófico” o del “comentario iconográfico”, es posible deslindar la existencia de un “comentario didáctico”, sobre todo una vez que las disciplinas científicas que sitúan las respectivas Didácticas como foco de su estudio están logrando un fuerte desarrollo y reconocimiento académicos. A este respecto, la expresión “comentario didáctico” posee diferentes acepciones, entre otras las siguientes:

- Una acepción generalista, según la cual el comentario ha de poner de manifiesto el funcionamiento del sistema pedagógico en unas circunstancias históricas y sociológicas determinadas.
- Una acepción pragmática, de acuerdo con la cual el comentario didáctico responde a las distintas formas de exposición y explicación a las que un profesor puede recurrir durante el desarrollo de una clase.
- Una acepción competencial, acerca de cómo el docente utiliza las intervenciones de los alumnos en la clase para reforzar los conocimientos que quiere transmitir.

Resulta evidente que las directrices del “comentario didáctico” difieren de forma sustancial de las del “comentario de texto”, sea este filológico o de crítica literaria.

No obstante, en el caso específico de la LIJ como disciplina autónoma sí se exige la centralidad del texto como objeto del análisis. Pero, ¿qué acepción del “comentario didáctico aplicado a la LIJ” permite distinguirlo del “comentario de texto literario” de índole filológica? En otras palabras, la cuestión subyacente radica en saber si las pautas del “comentario de texto literario” coinciden con las del “comentario didáctico de textos de LIJ”, dado que no es igual analizar un texto para enseñar Literatura que diseccionar un texto con la finalidad de “enseñar a enseñar” Literatura.

El comentario didáctico de textos de LIJ

La respuesta al interrogante con el que se cierra el párrafo anterior viene dada por la propia LIJ. Es decir, un “comentario didáctico de textos de LIJ” no tiene como objetivo el análisis autónomo de un texto, sino que dicho análisis ha de presentarse en el contexto de la LIJ: esto es, en el marco de las manifestaciones literarias que incumben a la enseñanza de las diversas etapas escolares. De ahí que los recursos filológicos, aunque presentes, sean subsidiarios de los recursos de enseñanza o propiamente didácticos. Es la definición de la propia LIJ la que marca su reconocimiento en los comentarios, su descubrimiento en los textos.

Grosso modo, se puede definir la Literatura Infantil como aquella que sitúa al niño y al joven como referentes del fenómeno literario en cualquiera de las aproximaciones

que se puedan hacer a tal fenómeno. De hecho, una de las primeras aproximaciones del comentario didáctico radica en describir el enfoque del niño (o del joven, en el caso de la Literatura Juvenil), es decir, si este ocupa el papel de “autor”, “destinatario específico”, “protagonista”, si se reproducen los usos lingüísticos y psicológicos de determinadas edades, etcétera. Es decir, la presencia del niño en el texto, sea dicho texto del género que fuere.

Por ejemplo, en un libro infantil para no lectores es importante considerar la utilidad de los “paratextos” (entre otros, la edad del destinatario, las medidas, los colores, los tipos de figuras, el número de páginas, el material, la tipografía, etcétera). En el otro extremo del comentario didáctico se encuentra la descripción de los usos pedagógicos y escolares del texto, relativos a las competencias que se pueden lograr a través del uso en clase de dicho texto, su utilidad lectoescritora, su potencialidad para las habilidades cognitivas, para la adquisición de vocabulario, etcétera.

Entre ambos límites (desde el libro sin letras a la especificidad profesional del docente) se desenvuelve una amplia gama de posibilidades para el desarrollo de un comentario didáctico, cuya elección depende del tipo de obra o pasaje objeto de análisis, hasta el punto de que podría decirse que cada texto conlleva su propio y singular comentario. Ahora bien, un comentario didáctico no ha de confundirse con una “guía de lectura”, a pesar de que ambos modelos puedan compartir argumentos.

La guía de lectura

Según hemos señalado en líneas precedentes, la pregunta básica a la que responde un comentario didáctico radica en formularse qué es lo que hace que un texto sea LIJ, incluso aunque dicho texto quepa en el ámbito de la Literatura en su sentido filológico. Una guía de lectura, por su parte, desarrolla una labor exegética una vez que se ha establecido previamente el carácter LIJ de la obra y de su uso pedagógico. En otras palabras, el comentario didáctico antecede a la guía de lectura. Es más, no solo el comentario precede a la guía, sino que, habitualmente, esta es deudora de las consideraciones previas que acerca de una obra o pasaje de LIJ se hacen en el comentario.

Así, una guía de lectura desmenuza una obra de forma que sintetiza su *trama*, enumera e identifica los *personajes*, sitúa su *ambientación* y *cronología*, hace hincapié en *estructuras estilísticas* (sobre todo, en el *léxico*), y, finalmente, interpreta su *sentido* o le da significado. Además, una guía de lectura específica para docentes establece las competencias concretas que se pueden extraer de una determinada obra en función

del nivel de edad al que va destinada y remarca los valores (solidaridad, trabajo colaborativo, iniciativa, autoestima, etcétera) que se pueden derivar de su empleo en el aula. A este último respecto, lo habitual es que la prioridad concedida a los valores sea la que justifique la elaboración de una guía.

En otro orden de cosas, si se tiene en cuenta el carácter perecedero de buena parte de la LIJ contemporánea, las guías de lectura están abocadas a su desuso al tiempo que decae el recurso a la obra analizada. Sin embargo, desde la perspectiva del comentario didáctico, este puede imbricarse diacrónicamente en los parámetros históricos en vigor en el momento en que se escribe o se emplea tal texto, lo cual confiere un valor añadido a su elaboración. Y ello no solo tratándose de obras literarias, sino que puede aplicarse a textos subsidiarios, como pueden ser, por ejemplo, los artículos periodísticos.

En definitiva, mediante el comentario didáctico no se pretende ni un examen filológico al uso (es decir, que haga hincapié en los rasgos que confieren la condición de literario a un texto; de hecho, según estamos señalando, cabe comentar desde una perspectiva didáctica un texto subsidiario sobre la LIJ, sin que dicho texto como tal sea LIJ), ni una guía de lectura que explique un texto que, en su lectura más superficial, suele ser sencillo.

Contenidos del comentario didáctico de textos de LIJ

Antes de abordar un comentario didáctico de textos de LIJ hay que conocer la LIJ, es decir, su evolución histórica, sus distintas manifestaciones, las obras de referencia, etcétera.

Cuando se alcanza un dominio aceptable de la LIJ universal, es posible enfocar el análisis del texto mediante su identificación y síntesis como premisas iniciales del comentario.

Las fuentes de los pasajes pueden responder a tipologías diferentes: LIJ clásica o universal, LIJ de origen popular o folclórico, LIJ contemporánea, LIJ estructurada de acuerdo con los géneros y subgéneros literarios tradicionales (que, en su formulación más básica, permite desgajar la poesía o texto en verso, el relato o texto en prosa y, finalmente, el teatro o texto dialogado), y, finalmente, reflexiones teóricas sobre la LIJ. Así, en relación con la LIJ contemporánea y en virtud de los avances técnicos de la edición, se hace necesario considerar la importancia de los paratextos y de las referencias extratextuales pertinentes didácticamente. O, en lo que se refiere a pasajes u obras de LIJ de origen popular o folclórico, suele ser habitual la necesidad de

manejar herramientas específicas como el sistema de clasificación de fábulas y relatos fantásticos conocido con las siglas ATU (de Aarne-Thompson-Uther).

Una vez identificado el texto y establecida su tipología, como tercer paso se hace preciso destacar algo que, probablemente, se haya podido enunciar ya en el resumen o síntesis del pasaje que incumbe al primer paso del comentario: ¿qué es lo que confiere carácter de LIJ a la obra o pasaje objeto de análisis, al margen de la tipología? Protagonista infantil o juvenil, predominio de aventuras y acontecimientos extraordinarios, caracterización de los personajes, incidencia en el aprendizaje o desarrollo vital (escolar o no), trascendencia del juego, descripción de contenidos pedagógicos, etcétera. Dependiendo del tipo de pasaje u obra, también puede ser relevante en este punto efectuar consideraciones de tipo léxico y estilístico si estas son acordes con la edad del hipotético destinatario del texto.

Otro aspecto relacionado con el anterior al que se hace preciso recurrir si el texto invita a ello se refiere a las características singulares o extraordinarias: motivos surrealistas, fantásticos, maravillosos, absurdos, irreales, rasgos humanos que se atribuyen a objetos y animales, etcétera, así como su trascendencia en el pasaje.

El último paso viene dado por el sentido o significado que se confiere al pasaje u obra en el contexto de la LIJ, es decir, hay que dotar de valor didáctico al texto. En ocasiones, como es el caso de las fábulas y determinados cuentos, el punto de vista de la moraleja debe considerarse mediante el contraste en el momento en que se elaboró la obra y la contemporaneidad.

Un aspecto opcional es el que permite relacionar la obra o pasaje con otras manifestaciones de la LIJ, mediante el establecimiento de paralelismos y disparidades, así como de las concomitancias y diferencias de las lecturas subyacentes.

PROPUESTAS DE COMENTARIOS

Una vez establecido el marco que define el comentario de textos didáctico y lo diferencia, sin ir más lejos, del tradicional comentario de carácter filológico, se ofrece a continuación un repertorio de doce textos —dispuestos en orden cronológico— que pueden ser objeto de comentario didáctico. Los textos y fragmentos seleccionados abarcan desde cuentos clásicos de la Literatura Infantil Universal, pasando por los géneros de la poesía y el teatro, hasta llegar a otros de índole metadidáctica, en los que los propios autores reflexionan sobre la naturaleza pedagógica de obras propias o ajenas.

Texto 1	<i>El Lazarillo de Tormes</i>
Texto 2	<i>La princesa y el guisante</i>
Texto 3	<i>El Monte de las Ánimas</i>
Texto 4	<i>Mitología contada a los niños</i>
Texto 5	<i>Viaje al Centro de la Tierra</i>
Texto 6	<i>Recuerdo infantil</i>
Texto 7	<i>La cabeza del dragón</i>
Texto 8	<i>Industrias y andanzas de Alfanhuí</i>
Texto 9	<i>El niño al que se le murió el amigo</i>
Texto 10	<i>Las aventuras de Pinocho</i>
Texto 11	<i>Para dibujar un niño</i>
Texto 12	<i>La niña y el muñeco de nieve</i>



TEXTO 1

EL LAZARILLO DE TORMES

Acaeció que, llegando a un lugar que llaman Almorox, al tiempo que cogían las uvas, un vendimiador le dio un racimo dellas en limosna.

Acordó de hacer un banquete, así por no poderlo llevar como por contentarme: que aquel día me había dado muchos rodillazos y golpes. Sentámonos en un valladar y dijo:

—“Agora quiero yo usar contigo de una liberalidad, y es que ambos comamos deste racimo de uvas y que hayas de él tanta parte como yo. Partirlo hemos de esta manera: tú picarás una vez y yo otra, con tal que me prometas no tomar cada vez más de una uva. Yo haré lo mismo hasta que lo acabemos, y de esta suerte no habrá engaño”.

Hecho así el concierto, comenzamos; mas luego al segundo lance, el traidor mudó propósito, y comenzó a tomar de dos en dos, considerando que yo debería hacer lo mismo. Como vi que él quebraba la postura no me contenté ir a la par con él; más aún pasaba adelante: dos a dos y tres a tres y como podía las comía. Acabado el racimo, sostuvo un poco el escobajo en la mano, y meneando la cabeza, dijo:

—“Lázaro: engañado me has. Juraré yo a Dios que has comido las uvas de tres a tres”.

—“No comí” -dije yo-; “mas, ¿por qué sospecháis eso?”

Respondió el sagacísimo ciego:

—“¿Sabes en qué veo que las comiste de tres a tres?”

—“En que comía yo dos a dos y callabas”.

Lazarillo de Tormes (1987) [edición de Francisco Rico].

Madrid: Cátedra, págs. 36-37.

El texto recoge una de las iniciativas que, a causa del hambre que el ciego le hace pasar, Lázaro de Tormes maquina en respuesta a los atropellos que sufre. Se trata de uno de los pasajes más conocidos de la obra, una novela clásica del género picaresco y de la Literatura Española y Universal. El niño Lázaro había

sido entregado como guía de compañía de un ciego que vivía de la limosna y que, en numerosas ocasiones, maltrataba a su joven sirviente, lo castigaba y le hacía pasar penurias y hambre. Sin embargo, en este texto el ciego casi parece orgulloso de la actitud de su joven discípulo ante la ruptura del acuerdo pactado entre ambos de ir comiendo las uvas de una en una. Y es que quien primero rompe el trato es el propio ciego; Lázaro no hace sino, a iniciativa propia, ampliar el número de uvas que va arrancando del racimo.

Desde la perspectiva de la LIJ, además de tratarse de una obra protagonizada por un niño y de su proceso de aprendizaje vital o *bildungsroman* (Estébanez, 1996; López, 2013), el texto muestra entre líneas otros aspectos de interés, por ejemplo el relativo al castigo como forma educativa, y, sobre todo, a la ruptura de los acuerdos y al reparto de responsabilidades entre adultos y niños: así, ¿debería haber respetado su parte del trato el niño a pesar de que el adulto lo hubiera roto? Lázaro, al responder con el mismo engaño que el adulto e incluso ampliar tal engaño con astucia, se está comportando como un “pícaro”, es decir, como alguien que, aun siendo niño, recurre a artimañas tramposas que no se corresponden con las propias de su edad. Surge la cuestión acerca de si debe juzgarse de la misma manera a un niño que a un adulto. También cabe preguntarse si, entre las competencias que debe adquirir un niño, está la posibilidad de engañar o de devolver el engaño a quien le está engañando. Es evidente que, como cuestiones jurídicas, escapan al ámbito didáctico, pero no así a la experiencia cotidiana. La solución, no obstante, es fácil: solo se trata de unas uvas. Por eso ni siquiera Lázaro será castigado y no solo porque los dos, ciego y lazarillo, sean a su manera y con su nivel de responsabilidad culpables. Ciertamente, existen distintos tipos de fechorías a lo largo de la novela, y esta es, acaso, la más amable, no más que un juego.

La intervención final del ciego en el diálogo que entabla con Lázaro también posee interés filológico, pues el personaje, con sus palabras, se hace eco de que la actitud de Lázaro responde al recurso literario del “*argumentum ex silentio*” o “silencio elocuente”, es decir, el que se produce cuando se expresa más mediante lo que se calla que con lo que se dice. Del silencio elocuente se puede hacer también una herramienta didáctica al proponer a los alumnos ejemplos paralelos o semejantes al comentado en relación con Lázaro, es decir, a cómo un culpable se delata a sí mismo por callarse. Asimismo, es posible enlazar el motivo del silencio o la mudez con el de la ceguera, incluso en juegos infantiles como el de la “gallina ciega”.



TEXTO 2

LA PRINCESA Y EL GUISANTE

Érase una vez un príncipe que quería casarse con una princesa, pero que fuese una princesa de verdad. En su busca recorrió todo el mundo, mas siempre había algún pero. Princesas había muchas, mas nunca lograba asegurarse de que lo fueran de veras; cada vez encontraba algo que le parecía sospechoso. Así regresó a su casa muy triste, pues estaba empeñado en encontrar a una princesa auténtica.

Una tarde estalló una terrible tempestad; sucedíanse sin interrupción los rayos y los truenos, y llovía a cántaros; era un tiempo espantoso. En estas llamaron a la puerta de la ciudad, y el anciano Rey acudió a abrir. Una princesa estaba en la puerta; pero ¡santo Dios, cómo la habían puesto la lluvia y el mal tiempo! El agua le chorreaba por el cabello y los vestidos, se le metía por las cañas de los zapatos y le salía por los tacones; pero ella afirmaba que era una princesa verdadera.

“Pronto lo sabremos”, pensó la vieja Reina, y, sin decir palabra, se fue al dormitorio, levantó la cama y puso un guisante sobre la tela metálica; luego amontonó encima veinte colchones, y encima de estos, otros tantos edredones. En esta cama debía dormir la princesa.

Por la mañana le preguntaron qué tal había descansado. “¡Oh, muy mal!” exclamó. “No he pegado un ojo en toda la noche. ¡Sabe Dios lo que habría en la cama! ¡Era algo tan duro, que tengo el cuerpo lleno de cardenales! ¡Horrible!” Entonces vieron que era una princesa de verdad, puesto que, a pesar de los veinte colchones y los veinte edredones, había sentido el guisante. Nadie, sino una verdadera princesa, podía ser tan sensible.

El príncipe la tomó por esposa, pues se había convencido de que se casaba con una princesa hecha y derecha; y el guisante pasó al museo, donde puede verse todavía, si nadie se lo ha llevado. Esto sí que es una historia, ¿verdad?

Andersen, H. C. (2005). *Cuentos completos*.
Madrid: Cátedra, págs. 95-96.

Se trata de un cuento clásico, en el sentido de que forma parte de la obra de uno de los autores clave en la LIJ universal, el danés Hans Christian Andersen, quien desarrolla su labor escritora en la primera mitad del siglo XIX (entre sus cuentos más

universales se cuentan, entre otros, *La Sirenita*). Existen numerosas traducciones y versiones del cuento original, cuya brevedad permite descubrir sus motivos clave sin necesidad de entrar en detalles textuales de la versión española. El relato versa sobre cómo se puede reconocer la alcurnia de una princesa a través de una argucia mínima que delate su condición: un guisante que hasta debajo de varios colchones afecta al descanso de la joven, pues la legumbre se clava en su delicado cuerpo.

Como tal cuento presenta un mundo principesco cuyo motivo central gira en torno a efectuar una elección correcta a la hora de contraer matrimonio. Es decir, se trata de lograr una boda con final feliz, a pesar de que esa fórmula resulte algo ajeno no solo a la mentalidad contemporánea sino también a la del propio autor. La ubicación del relato responde a los cánones de la leyenda, aunque sin serlo. De ahí que, a pesar de que en apariencia se retrata un ambiente que resulta un tanto misógino (la astucia de la reina, las excesivas delicadeza y susceptibilidad de la joven, el hecho de ser ella el objeto de elección y no el sujeto, etcétera), en realidad puede ofrecer claves diferentes en torno a una mujer que aparece en un día de tormenta, cuya palabra no se corresponde con su aspecto desmañado por las inclemencias meteorológicas, y de cuya identidad hay que asegurarse (indistintamente de si se es hombre o mujer). La clave radica en proponer a la persona una prueba siendo ella ignorante de que está siendo sometida a escrutinio; y es dicha persona la que ha de delatarse de forma involuntaria.

Al cabo, la propuesta resulta más propia de un protocolo de cortesía: se acoge con disimulada desconfianza a la persona que pide hospedaje en circunstancias inclementes. No se muestra al visitante la duda y, al cabo, se le recompensa al mostrar indirectamente su auténtico carácter. Esta idea es indiferente a que se trate de un ambiente palaciego.

Es más, el secreto de la prueba radica también en que debe ser minúscula. La cantidad de colchones resulta de un exceso de agasajo con el huésped, de esfuerzo porque se encuentre lo más cómodo posible, sin que este perciba que en medio de tanto ofrecimiento se esconde el pequeño detalle que permitirá reconocer su identidad real, y, por consiguiente, si es portador o no de peligro para la casa.

Por lo demás, el guisante es un símbolo al que puede conferirse múltiples significados, siendo el más evidente el relativo a su carácter agrario, sinónimo, en el contexto, de rústico. Aparentemente la princesa no descubre el objeto, aunque sí el resultado de un cuerpo lleno de magulladuras, algo hiperbólico salvo que, dentro del juego, ella hubiera descubierto desde un principio que estaba siendo sometida

a prueba y hubiese reconocido el truco del guisante. Lo cual la hace tan inteligente como la reina y, por ello, digna de ser princesa a alguien que conoce el campo y el palacio simultáneamente. Por eso el cuento se resuelve de forma irónica, con el guisante formando parte de las colecciones del palacio. La narración, por lo demás, es limpia, en el sentido de que no hay motivos dramáticos ni personajes malvados o violentos.

Se trata, por consiguiente, de una especie de duelo de inteligencias en pleno ambiente de cortesía y respeto hacia el visitante. De hecho, el príncipe no había encontrado candidata por ser él el huésped y no el anfitrión.

El cuento responde a la clasificación ATU 704, referida a relatos de índole normal con elementos extraordinarios: así, es normal la decisión de casarse con la persona apropiada, para la que se destaca el rasgo fabuloso del pequeño guisante. La lectura que añade la clasificación tradicional se refiere a cómo con detalles minúsculos (un guisante) se logran resultados fabulosos (una boda).



TEXTO 3

EL MONTE DE LAS ÁNIMAS

Así pasó una hora, dos, la noche, un siglo, porque la noche aquella pareció eterna a Beatriz. Al fin despuntó la aurora: vuelta de su temor, entreabrió los ojos a los primeros rayos de la luz. Después de una noche de insomnio y de terrores, ¡es tan hermosa la luz clara y blanca del día! Separó las cortinas de seda del lecho, y ya se disponía a reírse de sus temores pasados, cuando de repente un sudor frío cubrió su cuerpo, sus ojos se desencajaron y una palidez mortal descoloró sus mejillas: sobre el reclinatorio había visto sangrienta y desgarrada la banda azul que perdiera en el monte, la banda azul que fue a buscar Alonso.

Cuando sus servidores llegaron despavoridos a noticiarle la muerte del primogénito de Alcudiel, que a la mañana había aparecido devorado por los lobos entre las malezas del Monte de las Ánimas, la encontraron inmóvil, crispada, asida con ambas manos a una de las columnas de ébano del lecho, desencajados los ojos, entreabierta la boca; blancos los labios, rígidos los miembros, muerta; ¡muerta de horror!

Bécquer, G. A. (1992). “El monte de las ánimas”. *Leyendas*. Madrid: Akal, pág. 136.

El presente constituye un pasaje extraído del último capítulo de la leyenda “El Monte de las Ánimas”, del escritor del Romanticismo español Gustavo Adolfo Bécquer. En este, Beatriz, la protagonista, pasa una noche insomne, temerosa por la prueba que le ha hecho pasar a Alonso, su primo y podría decirse que pretendiente. Al amanecer parece que nada ha pasado hasta que ve su cinta, aquella que perdió en el Monte de las Ánimas y mandó recuperar a Alonso. Los sirvientes la descubren muerta de horror, pues ella ya sabe lo que ha sucedido antes de que el lector lo averigüe a través de los citados sirvientes.

La escena responde a una caracterización típicamente gótica —por su ambientación medieval y por el contenido de leyenda que se cumple— pero también romántica, tanto por las muertes de los prometidos como por la descripción morbosa de cómo el terror se plasma físicamente en los cuerpos. El ambiente medievalizante se aprecia en los nombres de los personajes, Beatriz y Alonso, y también en el apellido-título-topónimo “Alcudiel”. La descripción del horror se muestra a través

de la cinta de Beatriz, desgarrada y ensangrentada, y en el rictus desencajado de esta, ya cadáver.

La leyenda que recrea el relato cuenta que, en el aniversario de una batalla, no se puede pasar de noche por un monte maldito, en el que yacen los muertos insepultos del combate. La historia se narra mientras los personajes se dirigen a una cacería atravesando ese mismo entorno, y la protagonista muestra cierto desdén tanto hacia su prometido como hacia la verdad de la leyenda; es entonces cuando pierde la cinta.

Beatriz propone una prueba doble: desafiar la leyenda y comprobar si Alonso es merecedor de su mano, de acuerdo con patrones de los cuentos tradicionales a la hora de elegir entre distintos pretendientes. En ella subyace una posición escéptica, tanto ante la condición maldita de un determinado lugar como ante la devoción que le presta Alonso. El propósito de las leyendas becquerianas es precisamente transformar la incredulidad en hechos patentes. Tal es la clave del misterio: lo incomprendible se vuelve real.

Sin embargo, en ningún momento se abandona el ámbito de la fábula: la cinta perdida, los lobos, la noche, y, sobre todo, un nuevo misterio. Ya no se trata tan solo de que la leyenda del Monte de las Ánimas se cumpla con la muerte de quien no la respeta, sino también de la existencia de fantasmas: ¿cómo, si no, ha aparecido la cinta en el reclinatorio de Beatriz? Además, al tratarse de un reclinatorio (lugar de oración), se confirma la existencia del más allá de acuerdo con la religión cristiana, la cual, a su vez —y el mismo Monte de las Ánimas sería ejemplo de ello—, se basa en tradiciones populares previas. El misterio es un elemento clave en la literatura juvenil, más centrada en afrontar los miedos.

Al trasladar Bécquer la historia al mundo medieval crea una nueva leyenda donde ya había leyenda: el misterio del Monte de las Ánimas se transforma en el relato de la muerte de los prometidos por la interferencia de Beatriz, que actúa como si de una Eva bíblica se tratara y como si su figura respondiera al concepto de *femme fatale*, es decir, de la mujer traedora de desgracias para el varón.

Finalmente, la descripción física responde a las pautas literarias de la prosopopeya, incluida la de índole barroca, donde la belleza se transforma en mueca, rigidez y palidez, y donde los vivos se vuelven estatuas de piedra, tal como refleja la pose del cadáver de Beatriz, fosilizado para siempre a partir de las palabras escritas por el autor.



TEXTO 4

MITOLOGÍA CONTADA A LOS NIÑOS

Muchas cosas hay que no podéis aprender, niños míos, lo uno porque no están a vuestros alcances y las aprenderíais sin comprenderlas, lo cual es tarea de loros; lo otro, porque no se puede exigir de vuestra móvil atención la perseverancia necesaria para fijarse todo el tiempo que sería preciso para explicáros las. Pero como tampoco os debéis criar ignorantes, desaplicados ni ociosos, convendría que las personas que se interesan por vosotros pusiesen la enseñanza a vuestro alcance. La que procuraré daros en este libro, que os dedico, sobre la Mitología, no es la suficiente, y más adelante necesitaréis adquirirla más cumplida; pero las nociones que ahora recibáis, serán como las aguas de una buena otoñada, que, sin labrar la tierra, la preparan para recibir el cultivo a su debido tiempo, puesto que las cosas que en la niñez se aprenden no se olvidan nunca; lo cual sé por experiencia. Para probároslo, os referiré una cosa que leí cuando niño en un libro de enseñanza religiosa, que fue uno de los que me prepararon para celebrar debidamente el más feliz e inolvidable día de mi vida, aquel en que hice «mi primera comunión». Decía el excelente maestro que lo escribió, dirigiéndose a sus discípulos: «Hijos míos, si os pareciese largo el tiempo que invirtáis en leer lo que para vosotros escribo, tened presente que mucho más largo ha sido el que he invertido yo en escribirlo». Y esto, que nunca he olvidado, me ha servido toda mi vida.

Recuerdo esto y os lo refero, niños míos, por dos razones, la una para probaros que no se olvida lo que en la niñez se aprende, la otra para que tengáis presente que más me ha costado a mí en tiempo y trabajo el escribir estos apuntes sobre la Mitología, que a vosotros costará el leerlos.

Fernán Caballero [Cecilia Böhl de Faber] (1926). *Mitología contada a los niños*.

Madrid: Apostolado de la Prensa, págs. 5-6.

Cecilia Bohl de Faber es una dramaturga y novelista española que firmaba sus textos con el heterónimo de Fernán Caballero. Entre sus inquietudes creativas se cuenta también la recuperación del patrimonio popular y la pedagogía. A finales de los años cincuenta del siglo XIX comienza a escribir pensando en el lector infantil una serie de semblanzas de figuras mitológicas y de personajes históricos griegos que, quince años después, publica en forma de monografía. El pasaje objeto de comen-

tario procede del prólogo a la edición de su *Mitología contada a los niños*. En este prólogo expone su programa al respecto de unos contenidos que tradicionalmente resultaban, por su origen pagano, conflictivos en un entorno religioso dominado por el cristianismo.

En cierta medida, las reflexiones que con la vista puesta en el lector infantil – según reflejan de forma nítida los vocativos– hace Fernán Caballero vienen a ser el equivalente contemporáneo de las competencias que se busca lograr de los alumnos en las disciplinas escolares. Así, Fernán Caballero abre su prólogo destacando dos de esas competencias: el aprendizaje y la comprensión. De tales competencias se hace una aproximación reductora: la mitología tiene elementos difíciles tanto de asimilar, salvo que se aprendan de memoria, como de comprender, pues responden a pautas de comportamiento que no incumben a las edades infantiles. No obstante, a pesar de las limitaciones referidas, la escritora adopta la actitud de impartir esos conocimientos, pero con el fin de que los niños los complementen una vez que tengan edad y experiencia suficientes.

En efecto, Fernán Caballero propugna el criterio de que no hay contenidos que no deban enseñarse, y que puede hacerse si tales contenidos son adaptados. Ella misma expone los motivos: lo que se aprende de niño es más difícil de olvidar que lo que se adquiere de adulto. La escritora da fe de ello, recordando sus tiempos de niña; y lo hace con cierta ironía: cuando hubo de aprender el catecismo para hacer la primera comunión, de los preceptos que tuvo que memorizar se quedó, de forma llamativa, con el más ajeno a los contenidos religiosos: la máxima de que más se tarda en escribir que en leer; o, en otras palabras, en enseñar que, al cabo, en aprender. Ahora ella ejerce de maestra de conocimientos históricos y mitológicos cuya exposición adapta para niños.

En la paráfrasis que se acaba de efectuar del Prólogo de Fernán Caballero se descubren aspectos importantes desde una perspectiva didáctica, tanto referida al momento en que se redactan las líneas como a la pedagogía contemporánea:

- En primer lugar, los contenidos mitológicos grecolatinos o clásicos se incorporan desde el siglo XIX a la LIJ, y hoy en día aparecen perfectamente integrados en esta.
- En segundo lugar, se defiende una adaptación de los contenidos a las edades infantiles, sin que tenga por qué haber censura de las materias, sino acomodación a los niños.

- En tercer lugar, aprendizaje y comprensión han de ir de la mano, ya que no se puede adquirir conocimientos sin entenderlos previamente. Y, asociada a la idea de comprensión, se defiende que la lectura, vía por la que se van a transmitir los conocimientos mitológicos redactados por Fernán Caballero, es un ejercicio ineludible, además de más fácil.

La invitación (animación, en términos más actuales) a la lectura constituye, por consiguiente, el argumento final del pasaje objeto de comentario. Evidentemente, LIJ y lectura son inseparables, como las dos caras de una misma moneda.



TEXTO 5

VIAJE AL CENTRO DE LA TIERRA

—*¡Esta obra -respondió mi tío animándose- es el Heimskringla, de Snorri Sturluson, el famoso autor islandés del siglo XII! ¡Es la crónica de los príncipes noruegos que reinaron en Islandia!*

—*¡De veras! -exclamé yo, afectando un gran asombro-; ¿será, sin duda, alguna traducción alemana?*

—*¡Una traducción! -respondió el profesor indignado-. ¿Y qué habría de hacer yo con una traducción? ¡Para traducciones estamos! Es la obra original, en islandés, ese magnífico idioma, sencillo y rico a la vez, que autoriza las más variadas combinaciones gramaticales y numerosas modificaciones de palabras.*

—*Como el alemán -insinué yo con acierto.*

—*¡Sí -respondió mi tío, encogiéndose de hombros-; pero con la diferencia de que la lengua islandesa admite, como el griego, los tres géneros y declina los nombres propios como el latín.*

—*¡Ah! -exclamé yo con la curiosidad un tanto estimulada-, ¿y es bella la impresión?*

—*¡Impresión! ¡Pero cómo se te ocurre hablar de impresión, desdichado Axel? ¡Bueno fuera! ¡Pero es que crees por ventura que se trata de un libro impreso? Se trata de un manuscrito, ignorante, ¡y de un manuscrito rúnico nada menos!*

Verne, J. (2005). Viaje al centro de la Tierra.
Madrid: Alianza, págs. 9-10.

El pasaje procede del primer capítulo de *Viaje al Centro de la Tierra*, en el que se presenta a dos de los protagonistas centrales, el Profesor Lidenbrock y su sobrino, el joven Axel, quien es a su vez el narrador del relato. En un ambiente familiar, aunque caracterizado como si se tratase de una sesión escolar, el Profesor le habla a Axel acerca de un manuscrito en alfabeto rúnico, una forma de escritura antigua propia del Norte de Europa con grafías inspiradas en alfabetos itálicos arcaicos. El diálogo entre ambos no deja de tener sentido del humor –algo habitual en Julio Verne– en la progresión de los datos sobre el misterioso texto: no es una traducción, sino un texto original; no es alemán, sino islandés; no es actual, sino clásico; no es un impreso,

sino un manuscrito, y, por último, no está en alfabeto de imprenta, sino en escritura rúnica, un tipo de escritura con fama de secreta y misteriosa, como código que hay que descifrar. Y es que Lidenbrock y Axel siempre se van a comportar a lo largo de la novela como una divertida pareja de profesor y alumno.

El sentido del humor se produce a pesar de que desde un primer momento se ha informado de la obra de que se trata: una saga del escritor islandés de época medieval Snorri Sturluson. Ahora bien, en tanto la primera información es certera (en efecto, existió Snorri Sturluson y existe la saga, o encadenado de crónicas, acerca del dominio noruego sobre Islandia), el pergamino que dará pie a la aventura de *Viaje al Centro de la Tierra* pertenece a la inventiva de Verne. El paso desde la verdad histórica a la fantasía de la ficción se hace a través de la Filología, una disciplina que, en los momentos en que se escribe esta novela, se encuentra en una fase de apogeo de descubrimientos y conocimientos. De ahí la exactitud del nombre del autor de la saga y su título, las características morfosintácticas del alemán, del griego y del islandés, o la existencia de la escritura rúnica. Sin embargo, todo ello se aplica para dar verosimilitud a un relato de ficción.

Julio Verne utiliza los conocimientos técnicos y científicos de su época para hacer verosímiles aventuras que son literarias, y, por ello, fruto de la creación poética y no de la experiencia empírica. Más aún, es capaz de mezclar ámbitos científicos distintos (en *Viaje al Centro de la Tierra* la Filología con la Geología) para reforzar la verosimilitud de algo que no es real. Por eso su obra no responde al género de la ciencia ficción –pues esta se dirige al futuro–, sino al de la aventura científica, pues el tiempo de sus relatos es el mismo que el del presente del escritor. Eso no impide que en el esfuerzo de dotar de autenticidad sus ficciones llegue a profetizar y anticipar, según es de sobra conocido, inventos propios del siglo XX.

Por lo demás, *Viaje al Centro de la Tierra* se centra en la hipótesis de la existencia de un mundo subterráneo con una red viaria de pasadizos que conecta los túneles de los volcanes, transitable cuando estos no están activos. Se trata de un mundo al que llega la luz exterior a través de los conos volcánicos y de sus reflexiones ópticas, y en el que se oculta el pasado prehistórico, con riqueza de minerales, tesoros escondidos, fósiles antediluvianos y restos de antiguos expedicionarios. Es decir, una escenografía que sirve de cauce para explicar Paleontología, Mineralogía y leyendas del folklore, como por ejemplo la de la *Saga de los Nibelungos*.

Asimismo, Verne también se hace eco del método científico del acierto/error, de manera que siempre tendrá argumentos para una propuesta y su contraria, más aún

cuando el narrador es un joven que relativiza la trascendencia de los hipotéticos descubrimientos frente a la ganancia de experiencia vital; es decir, un personaje en formación y difícil de convencer, pues a su edad corresponde poner en tela de juicio la información que le trasladan los adultos. De ahí el carácter diletante que adopta Axel en el párrafo objeto de atención: si este va a participar en la expedición al centro de la Tierra no es por adquirir conocimientos sino por afán de aventuras, algo intrínseco a la LIJ.

Ahora bien, el pasaje posee un interés expresamente literario cuando, de manera sutil, anticipa la resolución del relato. Así, la mención a las culturas clásicas mediterráneas –ejemplificada en las referencias al griego y al latín– no solo evoca narraciones grecolatinas en las que los héroes se adentran en el mundo subterráneo (en un recurso conocido como “catábasis”, que también está en *El Quijote*, cuando este desciende a la Cueva de Montesinos), sino también cómo la puerta de salida de los expedicionarios se encontrará en un volcán italiano.

Prácticamente cada párrafo y cada frase en Verne es rica en sugerencias, datos, ironía y creatividad, por eso se trata de uno de los referentes de la LIJ universal más destacados.



Fig. 1. Ilustración de Édouard Riou empleada en el interior y en la portada de la edición original.



TEXTO 6

RECUERDO INFANTIL

*Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales.*

*Es la clase. En un cartel
se representa a Caín
fugitivo, y muerto Abel,
junto a una mancha carmín.*

*Con timbre sonoro y hueco
truenan el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.*

*Y todo un coro infantil
va cantando la lección:
«mil veces ciento, cien mil;
mil veces mil, un millón».*

*Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales.*

Machado, Antonio (1982)

[edición de F. Caudet, con ilustraciones de A. Sanz].

Soledades. Galerías. Otros poemas. Madrid: Ediciones de la Torre, pág. 36.

Habitualmente se han interpretado estos versos machadianos –que se han propuesto ya como lectura complementaria del Tema 1 del presente volumen– como un poema sobre la añoranza de la infancia y de melancolía por el tiempo pasado, según

reflejan sus pinceladas impresionistas acerca del color gris y el sonido del repiqueteo de la lluvia en los recuerdos del autor cuando era un niño.

Los versos recogen, no obstante, un motivo dramático de origen bíblico como es la Historia de Caín y Abel, que se identifica con el aula y que connota un deseo de escapar, pues en el aula el inocente queda muerto, de forma que, en cierto sentido, el recuerdo no es del todo amable. Tampoco lo es en lo que concierne al maestro, quien es descrito de forma peyorativa: vacío, ronco, viejo, como la muerte. Sin el libro en la mano no se sabría que es tal maestro. Es más, tampoco la forma de aprender resulta bien parada en el texto, ya que se procede mediante un sistema puramente memorístico y desproporcionado, hasta llegar a cifras hiperbólicas durante un recitado que, en realidad, más bien parece una canción infantil de tono burlesco. El poema se cierra anularmente, con los mismos versos del principio, como si fuera la misma tabla de multiplicar de la estrofa previa que se vuelve a repetir en verso.

En otras palabras, además de la melancolía, las estrofas se hacen eco de un sistema pedagógico que invita más a la huida que al aprendizaje. Ahora bien, ¿por qué evoca el poeta esa aula y ese recitado machacón?

Probablemente porque este es ahora el maestro (Machado fue profesor) y, al mirar por una ventana idéntica a la de su infancia, siente pesar por el paso del tiempo: poco importa el modelo de escuela si se puede ser niño. Así, se trata de un poema sobre un modelo pedagógico que está periclitado, basado en referentes religiosos, enciclopedia escolar y recitados memorísticos, aunque también estos aspectos constituyen parte de la memoria cultural de las sociedades. En realidad, lo hermoso de los versos de Machado radica en mostrar cómo la decadencia del modelo coincide con la del propio sujeto lírico.



TEXTO 7

LA CABEZA DEL DRAGÓN. ACTO I / ESCENA I

Tres príncipes donceles juegan a la pelota en el patio de armas de un castillo muy torreado, como aquellos de las aventura de Orlando: Puede ser de diamante, de bronce o de niebla. Es un castillo de fantasía, como lo saben soñar los niños. Tiene grandes muros cubiertos de hiedra, y todavía no ha sido restaurado por los arquitectos del Rey. ¡Alabemos a Dios!

EL PRÍNCIPE AJONJOLÍ. ¿Habéis advertido, hermanos, cómo esta pelota bota y rebota? Cuando la envío a una parte, se tuerce a la contraria.

EL PRÍNCIPE VERDEMAR. ¿Parece que llevase dentro a un diablo enredador!

EL PRÍNCIPE POMPÓN. ¿Parece haberse vuelto loca!

EL PRÍNCIPE VERDEMAR. ¿Antes sería preciso que esa bola llena de aire fuese capaz de tener juicio alguna vez!

EL PRÍNCIPE POMPÓN. ¿Por qué lo dudas? ¿Porque está llena de aire? El aire, el humo y el vacío son los tres elementos en que viven más a gusto los sabios.

EL PRÍNCIPE AJONJOLÍ. ¿Bien dice el Príncipe Pompón! ¿No vemos al Primer Ministro del Rey nuestro padre? ¿Unos dicen que tiene la cabeza llena de humo! ¿Otros, que de aire! ¿Y otros, que vacía!

Valle-Inclán, R. M. del (2010). *Farsa infantil de la cabeza del dragón.*

Madrid: Austral, pág. 7.

El comienzo de la pieza teatral denota su carácter infantil en varios niveles, entre los que es posible resaltar dos: el nivel más evidente se descubre en el léxico, como, por ejemplo, el trabalenguas “torreado”, aplicado al castillo que sirve de ambientación, el cual, aunque se trata de una palabra que posee procedencia heráldica, recrea en realidad una forma habitual de trabalenguas; pero, sobre todo, se deriva

del nombre de los tres príncipes, también con tono de juego de palabras: Ajonjolí, Verdemar y Pompón, es decir, “semilla de la planta del sésamo”, “color de un paisaje de aguamarina” y “bola de lana”, según se puede leer en un diccionario, o, también, aunque en un sentido distinto, mediante alusiones al sabor, la vista y el tacto.

El segundo nivel, referido a la acción, se descubre en el juego, pues los príncipes están jugando a la pelota. La gracia de la escena radica en cómo van a identificar la bola hueca y que rebota sin sentido con la cabeza del Primer Ministro del Reino, después de haber considerado su locura o su carácter diabólico.

Tanto mediante los nombres como mediante sus intervenciones se están retratando los príncipes como personajes banales, vanidosos e ignorantes, con un actitud de ridículo perfectamente comprensible por parte de los niños en virtud del emperifollamiento que delatan. La escena consiste, pues, en un escenario absurdo con tres príncipes ridículos que corretean tras una pelota a la que no llegan. La ambientación se prepara, por consiguiente, para sucesos posteriores en los que debe buscarse un príncipe de verdad, pues se está a la expectativa ante el hecho de que los tres personajes del pasaje no son válidos, dado que no responden —al menos en esta primera escena— a la idea de príncipe. El hecho más risible es que sean incapaces de llegar a la pelota y por ese motivo hablan sobre qué hay dentro de esta.

Desde una perspectiva textual, es necesario hacer hincapié en el género teatral y el carácter representable del pasaje, así como distinguir la tipología de los textos que conforman una obra de teatro. En el pasaje objeto de comentario se mencionan: acto y escena, una acotación (en cursiva en el texto) y las intervenciones dialogadas propiamente dichas, introducidas siempre por el nombre del personaje que toma la palabra en tipografía “versalitas”. Se trata de ingredientes ecdóticos y paratextuales de la representación teatral. Así, la distribución de los distintos acontecimientos en actos se halla en función de los sucesos que tienen lugar en una misma ubicación espacial o temporal, en tanto que las escenas suponen cambio en el número de personajes que intervienen.

Según indica la acotación del pasaje de Valle-Inclán, este se ambienta en un castillo de fantasía “como lo saben soñar los niños”, es decir, hecho de diamante, bronce o niebla, o, en otras palabras, transparente, resistente o borroso. El carácter LIJ de la obra se anuncia, por consiguiente, desde sus primeras líneas. Más aún, la ironía sobre el hecho de que se trata de un castillo sin restaurar aleja de los adultos y convierte aún en más infantil el entorno. Por otra parte, las tres posibilidades de construcción se inspiran, de forma lejana, en el cuento de “Los Tres Cerditos”, una narración

tradicional de la LIJ en la que los personajes construyen cabañas de paja, madera y piedra, respectivamente. Y no debe olvidarse la cita de Orlando, el protagonista de los poemas épicos *Orlando enamorado* (1486), de Matteo Maria Boiardo, y *Orlando furioso* (1532), de Ludovico Ariosto.

Las alusiones tanto a los arquitectos del Rey como al Primer Ministro Real ofrecen un trasfondo crítico sobre los temas y contenidos del conjunto de la obra. Y es que el texto, a pesar de su carácter predominantemente infantil, se inserta en una obra con un trasfondo más polisémico, y posee una clave irónica de tipo político.

Finalmente, la obra en su conjunto –con la figura del personaje fundamental del duende, que no aparece en el pasaje aquí comentado– ha sido trabajada desde la perspectiva de la LIJ por la profesora Isabel Tejerina Lobo.

**TEXTO 8****INDUSTRIAS Y ANDANZAS DE ALFANHUÍ**

[Tras derretir el metal del que estaba fabricado, un niño atrapa al gallo de una veleta en venganza porque el ave había matado unos lagartos y había dejado destilar sus cadáveres. De los fluidos el niño fabrica varios tintes, con los que colorear diferentes objetos, pintar y escribir].

La madre se puso muy contenta al ver las industrias de su hijo, y en premio lo mandó a la escuela. Todos los compañeros le envidiaban allí la tinta por lo brillante y lo bonita que era, porque daba un tono sepia como no se había visto. Pero el niño aprendió un alfabeto raro que nadie le entendía, y tuvo que irse de la escuela porque el maestro decía que daba mal ejemplo. Su madre lo encerró en un cuarto con una pluma, un tintero y un papel, y le dijo que no saldría de allí hasta que no escribiera como los demás. Pero el niño, cuando se veía solo, sacaba el tintero y se ponía a escribir en su extraño alfabeto, en un rasgón de camisa blanca que había encontrado colgando de un árbol.

Sánchez Ferlosio, R. (2005), *Industrias y andanzas de Alfanhuí*.
Barcelona: Destino, págs. 13-14.

El pasaje está extraído del primer capítulo de una novela a caballo entre la picaresca y el realismo mágico, protagonizada por un niño al que acompaña el gallo de una veleta. En el primer capítulo Alfanhuí entra en contacto con uno de sus compañeros de viaje, el citado gallo, al que el niño hostiga por haber matado unos lagartos, pero de cuyos restos el mismo Alfanhuí extrae unos tintes asombrosos. Su capacidad para aprovechar los despojos de los reptiles hace que, en recompensa, su madre lo envíe a la escuela.

Sin embargo, el niño no se adapta al contexto escolar, a pesar de que la tinta que emplea despierta el interés de sus compañeros. Y es que, según parece, es de mal gusto escribir en un alfabeto distinto al que utilizan los demás niños y con tintas de colores extraños. Entonces, la madre lo encierra para que escriba como todo el mundo, pero Alfanhuí se vuelve a saltar la norma, ya no por la tinta ni por el alfabeto, sino por el material sobre el que escribe, pues recurre como soporte a un trapo de camisa, desechando el papel.

La escuela se identifica, por consiguiente, con aprender a escribir de forma ortodoxa, con tinta, letras y papel que todos puedan manejar y comprender; pero el protagonista recurre a líquidos de lagarto y trapos para escribir con grafías extrañas, por lo que no tiene cabida en la escuela. Además, esta había sido presentada como premio a su iniciativa a la hora de crear la tinta, pero se convierte en castigo por el uso que el niño hace de dicha tinta.

El pasaje invierte el sentido educativo que se confiere a la escuela, lugar en el que el aprendizaje autodidacta no parece idóneo; es un “mal ejemplo”. Sin embargo, Alfanhuí posee por naturaleza habilidades suficientes que hacen superflua esa forma de educación. Esta, en adelante, tendrá lugar a su libre albedrío, caminando a través de la meseta castellana.

Pasaje y novela están protagonizados por un niño, que no es que no sepa escribir, sino que lo hace a su singular manera, así como el propio texto que nace de sus andanzas. El sistema escolar aparece como una obligación prescindible para quien, aunque obediente a las directrices maternas, se resiste a comportarse de manera reglada. La crítica latente hacia la escuela radica en cómo esta coarta la creatividad y la libertad a cambio de la homogeneidad de los niños. Alfanhuí incluso había administrado su propia justicia al castigar al gallo que había matado los lagartos de los que extraerá la tinta.

El personaje de Alfanhuí no es solamente deudor de Lázaro de Tormes, protagonista de *El Lazarillo*, por su picardía y astucia natural, sino que se asemeja a una figura reconocida de la LIJ occidental, la Pippi Calzaslargas que la escritora sueca Astrid Lindgren creó en 1941, personaje que también rechaza la uniformidad que impone la escuela.

Otros elementos propios de la LIJ presentes en el pasaje son, además del gallo de la veleta –que, como tal, no aparece en las líneas objeto de comentario– procedente de cuentos clásicos como el de Hans Christian Andersen titulado “El gallo de corral y la veleta” (número 93 de su *corpus*), la tinta mágica y la escritura secreta, atributos que definen a Alfanhuí en el texto, y que están presentes en infinidad de relatos de aventuras de la LIJ, como, por ejemplo, en novelas de Julio Verne.



TEXTO 9

EL NIÑO AL QUE SE LE MURIÓ EL AMIGO

Una mañana se levantó y fue a buscar al amigo, al otro lado de la valla. Pero el amigo no estaba, y, cuando volvió, le dijo la madre:

—*El amigo se murió.*

—*Niño, no pienses más en él y busca otros para jugar.*

El niño se sentó en el quicio de la puerta, con la cara entre las manos y los codos en las rodillas. «Él volverá», pensó. Porque no podía ser que allí estuviesen las canicas, el camión y la pistola de hojalata, y el reloj aquel que ya no andaba, y el amigo no viniese a buscarlos. Vino la noche, con una estrella muy grande, y el niño no quería entrar a cenar.

—*Entra, niño, que llega el frío -dijo la madre.*

Pero, en lugar de entrar, el niño se levantó del quicio y se fue en busca del amigo, con las canicas, el camión, la pistola de hojalata y el reloj que no andaba. Al llegar a la cerca, la voz del amigo no le llamó, ni le oyó en el árbol, ni en el pozo. Pasó buscándole toda la noche. Y fue una larga noche casi blanca, que le llenó de polvo el traje y los zapatos. Cuando llegó el sol, el niño, que tenía sueño y sed, estiró los brazos y pensó: «Qué tontos y pequeños son esos juguetes. Y ese reloj que no anda, no sirve para nada». Lo tiró todo al pozo, y volvió a la casa, con mucha hambre. La madre le abrió la puerta, y dijo: «Cuánto ha crecido este niño, Dios mío, cuánto ha crecido». Y le compró un traje de hombre, porque el que llevaba le venía muy corto.

Matute, A. M. (1975). Obras completas III. Los niños tontos.
Barcelona: Destino, pág. 247.

El texto consiste en un relato breve publicado en el libro *Los niños tontos*, compendio de cuentos de la escritora española Ana María Matute publicado en su primera edición en 1956 y reeditado en diferentes ocasiones. El título del relato, *El niño al que se le murió el amigo*, refleja de manera eficaz su contenido: un buen día, el amigo del protagonista no aparece y este último parte de noche en su búsqueda, tras haberle dicho su madre que había muerto. Al regreso, todos sus objetos infantiles le resultan ridículos y hasta su madre descubre que ha crecido.

El relato no presenta una ubicación precisa, más allá de una valla en un entorno

donde hay una casa, un pozo y un árbol. Tampoco hay mayores alusiones cronológicas salvo la relativa a la noche en la que el protagonista parte en búsqueda de su amigo. Los diálogos se establecen únicamente entre dos personajes, el niño y la madre. No hay acontecimientos propiamente dichos, más allá del hecho de pasar la noche fuera, que viene a ser el equivalente de un fundido en negro cinematográfico que simboliza el paso del tiempo, del niño que se hace hombre y abandona sus juguetes de la infancia.

El conjunto de espacio, tiempo, acontecimientos y personajes es, según se comprueba, muy reducido y posee un carácter impresionista (de pequeñas pinceladas que organizan el relato), lo cual permite concentrar la atención en el motivo fundamental del texto: el paso del tiempo y la transformación que este genera en la manera de pensar del personaje. Se trata de un motivo nítidamente relacionado con la definición de LIJ: un niño protagonista, sus pertenencias infantiles, las relaciones con su madre y sus amigos y su percepción del paso del tiempo. En efecto, desde una perspectiva psicológica, la idea de hacerse mayor forma parte de la experiencia cotidiana de la infancia. Palabras como “canicas”, “quicio” u “hojalata”, de escaso uso hoy en día, contribuyen también a esa idea del paso del tiempo en lo que se refiere a la forma de hablar y escribir, y, como tal, pueden señalarse a partir de sus correspondencias actuales: un videojuego, la puerta y el plástico.

Se trata de una experiencia que Matute presenta con una iconografía plenamente infantil:

- una *valla*, propuesta como un límite que sobrepasar según se crece.
- un *pozo*, como motivo amenazante, y la también oscura noche como forma de superar los miedos (en la línea del cuento de “Juan sin miedo”, de los Hermanos Grimm, como paralelo de LIJ).
- los *juguetes*, entre los que se encuentra un reloj roto (icono preciso y precioso del tema del relato).
- la *madre* protectora a la que se desobedece. En definitiva, a través de elementos que pertenecen de pleno al mundo de los niños.

Desde la perspectiva narrativa existe un misterio, una aventura que organiza el texto. Se trata de la búsqueda del amigo, del que no se ofrece identidad alguna en el relato. Cabe preguntarse quién es el amigo:

- la idea de *amigo invisible* como perfil infantil que desaparece según crece el niño.

- la idea de *infancia perdida*.
- O, acaso, un *amigo real* que desaparece (por haber muerto o por haberse trasladado a otro lugar o haber establecido un nuevo grupo de amigos) y al que termina olvidándose con el paso de un tiempo que, en realidad, es superior al de una noche, pues Matute podría estar empleando el recurso de la elipsis temporal en el texto.

Las tres respuestas son válidas y complementarias como desenlace del misterio o aventura que se plantea a los lectores infantiles y juveniles, y a los no tan jóvenes.

El tópico literario del *tempus fugit* y las transformaciones que este provoca se aprecian de forma contundente en la infancia y la adolescencia. Los niños son conscientes de ello al convivir en su familia y en los centros escolares con compañeros de distintas edades y cursos y en virtud de su propio crecimiento, cuando las ropas les quedan pequeñas y han de renovar el vestuario. Pero la constatación del paso del tiempo no es un rasgo psicológico en sí, salvo por el hecho de que en ocasiones va asociado al temor y al miedo. De alguna manera, el relato de Matute ofrece como LIJ, de forma sencilla y eficaz, una forma de hacer frente al tiempo desde la superación del miedo; es decir, entre los beneficios de hacerse mayor se incluye la amortiguación de los temores. Por consiguiente, el cuento se puede utilizar en clase, por consiguiente, para que los niños adquieran una nueva percepción del paso del tiempo como liberación de los miedos, incluso del miedo a quedarse solos, al perder a un amigo que parece tenerse en exclusiva. Por lo demás, la idea de superación de los miedos afecta más a alumnos de Primaria que de Infantil.

Finalmente, en la actualidad no resulta difícil encontrar paralelismos de fondo del relato de Matute en películas de dibujos animados como *Toy Story 3* (2010), de Lee Unkrich, en relación con el paso del tiempo y el abandono de los juguetes, o, en lo que se refiere a la pérdida del amigo y con un contenido más dramático, *El niño con el pijama de rayas*, tanto la novela de John Boyne publicada en el año 2006 y traducida al español en el año siguiente, como la película dirigida por Mark Herman y estrenada en 2008.



TEXTO 10

LAS AVENTURAS DE PINOCHO

Las metamorfosis son peligrosas. Collodi quiso hacer de la del muñeco de madera en niño de carne y hueso corona y premio de la redención de su criatura. Observemos que ese niño de carne y hueso que aparece al final no es más que un niño, un espécimen del bambino qualunque, nivelado en anónimos caracteres por el rodillo de la pedagogía; y la prueba de la intencionalidad pedagógica de semejante metamorfosis está explícita en el hecho de que el autor, en lugar de decir “un niño de carne y hueso”, diga siempre un bambino perbene, esto es “un niño como es debido”. Pero las metamorfosis son peligrosas. En los cuentos encontramos un sinnúmero de ellas, pero tan solo de las dos clases siguientes: o bien —como cuando el propio Pinocho se transforma en borriquito— la metamorfosis es un estado transitorio de desfiguración del aspecto sensible verdadero, que al final se recupera; o bien es un castigo para siempre [...].

En vano el buen Collodi porfiará en decirnos que ese niño de carne y hueso que aparece al final sigue siendo Pinocho, porque replicamos: ‘Bueno, esto lo escribe usted porque le da la gana, pero no es así’. El autor miente: ese niño no es Pinocho, ¡qué va a serlo!, ese niño es un vil sustituto, un impostor. La musa no ha consentido que se logre y se cumpla el villano atropello pedagógico de semejante metamorfosis: nadie se la cree. No ha habido ninguna metamorfosis sino la más burda de las sustituciones, el más chapucero de los escamoteos. Si fuera de los dominios del arte la pedagogía logra a menudo el allanamiento, uniformación e integración del que no es según el mundo quiere, el arte se ha negado a hacerse cómplice de la discriminación, segregación, expulsión o destrucción del niño diferente, implícita en esa malograda metamorfosis; haciéndola fracasar del modo más estrepitoso, sus fueros se han rebelado a la imposición y a la impostura de la pedagogía, y Pinocho sigue siendo aceptado, acogido, celebrado y amado entre nosotros, en toda su diferencia y su singularidad en toda su auténtica identidad de verdadero niño de madera.

Collodi, C. (1972) [prólogo de R. Sánchez Ferlosio]. *Las aventuras de Pinocho*. Madrid: Alianza Editorial, págs. 7-16.

Uno de los ámbitos más interesantes del comentario didáctico se da en aquellos textos que se refieren a lecturas de la propia LIJ de forma creativa. Sucede con un escritor que, aunque reniega de la existencia de tal LIJ, se inscribe de pleno dere-

cho en ella. Se trata de Rafael Sánchez Ferlosio, autor de *Industrias y andanzans de Alfanhúí*, cuya primera edición es del año 1951. Pues bien, la editorial Alianza publica en 1972 una traducción de la novela *Pinocho*, de Carlo Collodi, escrita en la segunda mitad del siglo XIX, y encarga a Sánchez Ferlosio que redacte su prólogo. Sin embargo, este escribe un ensayo que denuncia la obra del escritor italiano en varios planos: las formas de habla del personaje que recrea el autor, sus contenidos moralizantes y manipuladores y, finalmente, desde el propio relato, la conversión del muñeco de madera en niño de carne y hueso. Este último contenido es el que se aborda en los párrafos finales del prólogo escrito por Sánchez Ferlosio. Mediante la repetición de la expresión “las metamorfosis son peligrosas” es posible descubrir en el texto al menos tres aspectos relacionados con la didáctica.

Desde una perspectiva pedagógica, Sánchez Ferlosio denuncia que, con su conversión en humano, Pinocho pierde su personalidad y se transforma en un niño más, igualado por recibir las mismas enseñanzas escolares, es decir, por motivos pedagógicos. Es decir, la escuela aparece como instrumento de uniformidad por cuya causa se pierden la creatividad y la capacidad innatas de ser diferentes.

Ferlosio recurre a continuación a un argumento de la propia LIJ. De acuerdo con él, las metamorfosis que se pueden leer en la literatura o son pasajeras o se producen para mal. Lo cual, aplicado al entorno pedagógico, señala el carácter pasajero de los cambios que logra la escuela, o, de ser perennes, estos constituyen un lastre negativo.

El tercer argumento parte de la idea de metamorfosis para negarla y denunciar que lo que se ha producido ha sido un cambio de “gato por liebre”. Aunque se llame Pinocho, ese niño no lo es, pues Pinocho es de madera. El fracaso también es, por consiguiente, escolar: en tanto los niños pueden identificarse con un muñeco no así lo harán con un compañero igual a ellos incluso por tener que ir a la escuela. Es decir, de alguna manera, el ideal escolar estaría más en fomentar la imaginación que la obligación.

Se trata de tres aspectos que son de índole didáctica: la pedagogía uniformadora, los modelos negativos que de las metamorfosis ofrece la LIJ y, finalmente, la ruptura con la imaginación infantil.

¿Le sobra a Sánchez Ferlosio todo aquello que Collodi relaciona con la escuela? O, en realidad, ¿no está Sánchez Ferlosio caracterizando la LIJ, sobre cuya existencia reniega, como una suma de obras para niños que permite comparar lecturas y fomenta la imaginación?

Al fin y al cabo, se descubren datos competenciales sobre el sentido de la LIJ en general y sobre el relato de Carlo Collodi en particular. Sin embargo, entre el texto de Collodi y el de Sánchez Ferlosio ha transcurrido un siglo. También en lo que se refiere a la didáctica, de forma que, en tanto en el escritor italiano existe una necesaria invitación a la formación escolar entre las clases populares, en el escritor español se actúa desde un sistema escolar generalizado del que forma parte, además, el relato de *Pinocho*, consagrado como obra universal de la LIJ. Este contraste cronológico también debe ser objeto de reflexión en un comentario didáctico, o, al menos, ha de indicarse de forma precisa como información importante para la comprensión profunda del pasaje.



TEXTO 11
PARA DIBUJAR UN NIÑO

*Para dibujar un niño
hay que hacerlo con cariño.
Pintarle mucho flequillo,
que esté comiendo un barquillo;
muchas pecas en la cara*

que se note que es un pillo.

*Continuemos el dibujo:
redonda cara de queso.
Como es un niño de moda,
bebe jarabe con soda.*

*Lleva pantalón vaquero
con un hermoso agujero;
camiseta americana
y una gorrita de pana.*

*Las botas de futbolista,
porque chutando es artista.
Se ríe continuamente,
porque **es muy inteligente.***

*Debajo del brazo un cuento
por eso está tan contento.
Para dibujar un niño
hay que hacerlo con cariño.*

Fuertes, G. (2007).

4 poemas de Gloria Fuertes y una calabaza vestida de luna.

Madrid: Versos y trazos, pág. 12.

El poema de Gloria Fuertes se presenta desde su mismo título como una suma de literatura y pintura. Y es que, según se lee, al mismo tiempo se va haciendo un dibujo aproximado del niño en cuestión. Es más, aunque se carece de relato, la mera caracterización permite, de alguna manera, contar la vida cotidiana del niño: travieso,

deportista y estudioso. De esta forma, un ejercicio paralelo a la lectura o recitado del texto puede ser su dibujo. No es difícil hacerlo, aunque sea mediante garabatos, y constituye una práctica didáctica que se ha llevado a cabo en relación con este poema (Pascale y Vallejo, 2012). Ciertamente, desde una perspectiva propiamente filológica cabe decir que tal dibujo no es necesario por cuanto el poema se construye mediante el recurso literario de la descripción o “écfrasis” (es decir, en sí mismo el objetivo del texto es la recreación de un dibujo mediante las palabras). No obstante, en la contraposición entre la opción de pintar o no al niño puede descubrirse en buena medida las diferencias entre un comentario didáctico y un comentario filológico. El dibujo, por lo demás, se convierte en motivo “paratextual” del poema.

El primer análisis que cabe hacer desde una perspectiva didáctica es cómo un texto (en el presente caso, el poema de Gloria Fuertes) puede utilizarse en el aula como herramienta de acompañamiento para otras habilidades escolares. De esta forma, mediante el comentario didáctico se puede valorar tal posibilidad, al tiempo que se descubren los contenidos propiamente textuales. De igual forma que se hace con la pintura, se puede hacer con el ritmo musical: la construcción del poema se apoya en versos menores con predominio de versos pareados y estribillos que permiten ir marcando con sonidos paralelos a la lectura, como palmas, la progresión del texto. Se trataría, por consiguiente, de un recurso didáctico a partir de la paratextualidad que permite esta composición.

El objeto del poema en su conjunto –al igual que puede decirse de la totalidad de la obra de Gloria Fuertes– consiste en una celebración de la infancia, es decir, de la alegría de ser niño. Se trata de un más que evidente motivo LIJ. Tal celebración lleva asociada una actitud no solo festiva, sino afectiva, la del cariño, de tal forma que se puede definir como niño todo aquello que es objeto de cariño; o, en otras palabras, si no hay cariño, no hay niño (ni dibujo del niño, ni ritmo del poema, ni poema). El resultado es un niño que vive su propia etapa (que en los versos se expresa mediante el término “moda”), sonriente y, al cabo, feliz, también como competencia que se desarrolla en la escuela: el bienestar psicológico del niño.

En un orden de cosas diferente, la estructura del texto posee interés intrínseco en la composición del poema, pero también en el paralelo proceso de su dibujo en caso de que se opte por este. Así, la primera estrofa se centra en el rostro del niño (de forma llamativa, lo primero que habitualmente suele dibujarse a la hora de pintar figuras humanas). Y dentro de la cara, el pelo (flequillo) y unas pecas, además de aspecto un tanto glotón (o sea, de mejillas regordetas, por la idea del dulce que come).

En la segunda estrofa se hace un dibujo a trazos del conjunto del cuerpo, de forma aleatoria, como a saltos: de la cara al pantalón, del pantalón a la camisa, de la camisa a la gorra en la cabeza. Se trata de una disposición textualmente muy elaborada, dado que en las piruetas de los versos subiendo y bajando por el cuerpo del niño se confiere a este la condición de muchacho inquieto, que no para de brincar y de moverse. Por lo demás, en paralelo al barquillo que se mencionara en la primera estrofa, en la segunda se hace hincapié en la bebida (soda, concepto que se puede cambiar por el de “cola”) que lleva en sus manos.

La tercera y última estrofa se centra en dos atributos del niño al margen de su aspecto o prosopopeya: las botas de fútbol y un libro, que reflejan aspectos de comportamiento o etopéyicos dentro de una descripción (una mente sana en un cuerpo sano, de acuerdo con una máxima clásica). La disposición del texto sigue siendo muy sutil y elaborada, según revela la mención a la sonrisa: por una parte, enlaza las alusiones a la cara de las dos estrofas previas y, por otra, aparece en medio de la estrofa, al igual que la sonrisa ocupa el centro del rostro.

Se trata, por consiguiente, de un poema que puede ser interpretado desde perspectivas didácticas en claves diferentes, entre las que se cuenta una reflexión teórica sobre el sentido del comentario didáctico. Desde el propio poema se descubre su capacidad de generar actuaciones paratextuales –como la de dibujar al tiempo que se recita– y, sobre todo, una composición en la que forma y contenido se complementan de forma lograda. La competencia didáctica que se puede asociar al poema se plasma, en fin, en la idea de fiesta que implica la infancia.



TEXTO 12

LA NIÑA Y EL MUÑECO DE NIEVE

Había dejado de nevar y los niños, ansiosos de libertad, salieron de casa y empezaron a corretear por la blanca y mullida alfombra recién formada.

La hija del herrero, tomando puñados de nieve con sus manitas hábiles, se entregó a la tarea de moldearla.

“Haré un muñeco como el hermanito que hubiera deseado tener”, se dijo. Le salió un niño precioso, redondo, con ojos de carbón y un botón rojo por boca. La pequeña estaba entusiasmada con su obra y convirtió al muñeco en su inseparable compañero durante los tristes días de aquel invierno. Le hablaba, le mimaba...

Pero pronto los días empezaron a ser más largos y los rayos de sol más cálidos... El muñeco se fundió sin dejar más rastro de su existencia que un charquito con dos carbones y un botón rojo. La niña lloró con desconsuelo.

Un viejecito, que buscaba en el sol tibia para su invierno, le dijo dulcemente: “Seca tus lágrimas, bonita, porque acabas de recibir una gran lección: ahora ya sabes que no debe ponerse el corazón en cosas perecederas”.

Birmajer, M. (2008) [autoría sin confirmar de forma definitiva].

La niña y el muñeco de nieve.

Recuperado de: <http://www.encuentos.com/cuentos-cortos/el-muneco-de-nieve/>
[19/09/16].

Un cuento como “La niña y el muñeco de nieve” permite un análisis en el que primen los elementos paratextuales, debe aplicarse a las primeras edades y ha de tener en cuenta los elementos de proximidad contenidos en el relato, sean estos objetos o nociones. En el presente caso, en la mera paráfrasis del relato del escritor argentino contemporáneo Marcelo Birmajer se descubren cuáles son tales elementos: la nieve, unas piedras (o trozos de carbón) y un botón rojo (que sustituye a la clásica zanahoria) permiten la creación de un muñeco de nieve. Ahora bien, se trata de una creación efímera –si se hace realmente con nieve y no se trata de un muñeco dibujado sobre papel–, de ahí que la nieve termine transformándose en un charco de agua una vez que se derrita, en lo que interviene la noción de las estaciones del año, más en concreto el invierno y la primavera.

A este respecto, son dos las ideas centrales del relato: la sucesión de las estaciones y los cambios de estado del agua. Ello es importante por cuanto, en ocasiones, ni siquiera se trata de elementos de proximidad: en muchos lugares no nieva, y, sin embargo, se pueden crear muñecos de nieve hechos de otros materiales, como algodón u ovillos de lana, con el fin de marcar un elemento iconográfico de la llegada de la estación más fría del año, precisamente cuando los niños llevan prendas de lana (el recurso al botón, en vez de a la zanahoria, refuerza esta posibilidad paratextual, con un énfasis específico para este cuento frente a tantos otros en los que aparece un muñeco de nieve).

En lo que se refiere al agua, solamente con la aportación de un cubo de hielo de un congelador y con un poco de paciencia se puede contemplar el charco que aparecerá más adelante, a temperatura ambiente. La identificación del agua resultante con las lágrimas también ofrece un paralelismo eficaz si se coloca el cubito de hielo sobre un lugar elevado, pues durante el proceso de derretido puede parecer que llora. De igual forma, del contraste entre niña y viejecito se puede desprender una idea de sucesión de etapas vitales en paralelo a las estaciones del año. El cuento lo expresa de forma sutil al referirse a la actitud del viejo como la búsqueda de “tibieza para su invierno”, con un posesivo cargado de connotaciones.

En definitiva, se trata de exponer qué elementos extratextuales, perceptibles físicamente, del relato comportan eficacia didáctica y, por consiguiente, su condición de LIJ.

No obstante, la aparición de un muñeco de nieve dentro de un cuento resulta un recurso plano si no se le dota de otros contenidos, cosa que sí hace Birmajer. Así, aunque no existen sucesos propiamente dichos, el muñeco sirve para contar indirectamente la historia de una niña que no tiene hermanos y que adopta al muñeco como su inseparable compañero, dentro y fuera de la escuela (por esa razón, la figura de la niña aparece en el título del cuento). Se trata de otra experiencia de proximidad, que los niños pueden conocer de primera mano, en caso de ser hijos únicos, o comprenden como posibilidad familiar al observarlo en sus compañeros. Es más, la pérdida del hermano se transforma en lección, es decir, en contenido pedagógico, sobre el carácter duradero o fugaz de las relaciones humanas.

Al margen de estos rasgos pragmáticos (de objetos y experiencias), existen en el cuento de Birmajer otros elementos objeto de análisis; estos, a pesar de que no son indispensables para la práctica escolar, sí constituyen motivos para una aproximación académica al cuento desde la perspectiva de la LIJ. De acuerdo con ello, no es

baladí que se trate de la hija de un herrero ni de que la roca mineral que se elija para encarnar los ojos sea carbón. Y es que, en efecto, desde la perspectiva de la LIJ es fácilmente reconocible que el texto ofrece una variación del cuento de Hans Christian Andersen que lleva por título “El muñeco de nieve”, publicado en 1861 y que ocupa el número 103 del repertorio del escritor danés. En el cuento de Andersen, el muñeco de nieve se enamora de una estufa de carbón (propia de la época en la que se compuso el cuento), que contempla desde el exterior a través del ventanal que tiene enfrente. Con la llegada de la primavera, el muñeco se derrite y en su lugar aparece, además del agua, una barra de hierro: el atizador de la estufa que sostenía como columna vertebral al muñeco.

Pues bien, Birmajer evoca con la profesión del padre de la niña y con los ojos de carbón el relato de Andersen, que actualiza con la idea de la carencia de hermanos y la moraleja puesta en boca del viejecito. Al tiempo, el cuento de Andersen explica también el tratamiento que, al margen del cuento del escritor argentino, tiene el muñeco de nieve Olaf en la adaptación de “La reina de las nieves” que los estudios Disney han realizado con el título de *Frozen*, con la paradoja de un muñeco de nieve enamorado del calor, del fuego, de las chimeneas y, sobre todo, del verano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díez Borque, J. M. (1977/2001). *Comentario de textos literarios: método y práctica*. Madrid: Playor.
- Estébanez Calderón, D. (1996). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lázaro Carreter, F.; Correa Calderón, E. (1957/2004). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- López Gallego, M. (2013). “*Bildungsroman*. Historias para crecer”, *Tejuelo*, nº 18, págs. 62-75.
- Pascale Val, E.; Vallejo Gómez, S. (2012). *Con las manos en los textos. La literatura en clase de ELE*. Brasilia, DF: Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación de la Embajada de España.
- Tejerina Lobo, I. (2005). *Didáctica del texto dramático y “La cabeza del dragón”, de Valle-Inclán*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel del Cervantes. Recuperado de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/didctica-del-texto-dramtico-y-la-cabeza-del-drago-de-valle-incln-0/html/\[15/09/2016\]](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/didctica-del-texto-dramtico-y-la-cabeza-del-drago-de-valle-incln-0/html/[15/09/2016]).
- VV. AA. (1979). *El comentario de textos*. Madrid: Castalia.

ANEXO 3
**CREACIÓN Y NARRACIÓN DE HISTORIAS INFANTILES
A TRAVÉS DEL *KAMISHIBAI***

Qué es el *kamishibai*

Los textos

Adaptación de cuentos

Inención de historias

Las ilustraciones

Secuencia para la elaboración de un *kamishibai*

Aproximación a la idea

Creación del texto

Elaboración del esquema y boceto de láminas

Realización de las ilustraciones

La interpretación o narración de la historia

Beneficios y aplicaciones didácticas

Vídeos sobre *kamishibai*

Recursos en línea

Referencias bibliográficas

Apéndice: Ejemplo de *kamishibai* realizado por alumnado de Primaria (*El pequeño vampiro vegetariano*)

¿QUÉ ES EL *KAMISHIBAI*?

La palabra *kamishibai* es un término japonés que significa *teatro de papel* y se trata de un modo sencillo y popular de contar cuentos a un auditorio no demasiado numeroso formado por personas de cualquier edad, aunque sobre todo está dirigido al público infantil. Como explica Cid Lucas (2009: 142), “el *kamishibai* nació en Japón hace ya varios siglos, pero, últimamente, ha vuelto a estar de moda, sobrepasando las fronteras del imperio del sol naciente e implantándose cada vez más y con gran fuerza en las aulas de colegios, institutos o universidades de otros países”. Parece ser que el origen de esta técnica se remonta al modo en que los monjes budistas, en el siglo XII, enseñaban a los campesinos, en su mayoría analfabetos, usando unos rollos ilustrados a color que contenían también textos breves morales o educativos.

A lo largo de la historia de Japón, el *kamishibai* se ha utilizado de modo muy diverso y ha tenido etapas de olvido popular y otras de recuperación de la tradición. Ya en el siglo XX, esta forma de contar cuentos volvió a cobrar fuerza en dos momentos muy duros para la población nipona: la gran depresión económica que comenzó a finales de los años 20 y la etapa posterior al final de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), cuando el país se encontraba prácticamente destruido. En ambas circunstancias surgieron numerosos cuentacuentos de *kamishibai* que trataban de lograr algunos ingresos recorriendo las calles y ofreciendo –entre otros productos– sus historias narradas con los teatros de papel que construían en su propia casa de manera artesanal: “Se calcula que unos 50.000 *kamishibaya* trataban de ganarse la vida en las calles de Japón en los años posteriores a 1945” (Cid Lucas, 2009: 142). En la década de los cincuenta del siglo XX, la irrupción de la televisión y el cine desplazó de nuevo a esta antigua forma de entretenimiento de los japoneses, pero para entonces ya había sido adoptado por el mundo educativo como recurso didáctico para la enseñanza de todo tipo de materias en las escuelas y en las bibliotecas.

El formato del *kamishibai* actual está formado por:

- Una estructura rectangular de madera o cartón con tres puertas (dos laterales y una superior) con una ranura y unos rieles en la parte de atrás para introducir y desplazar las láminas.
- Un conjunto de láminas con ilustraciones por delante y texto por detrás, que conforman el desarrollo de una historia o cualquier otro contenido educativo siguiendo un orden determinado.

Ejemplo de un *kamishibai* profesional de madera:



Kamishibai fabricado por Miniland Educational
<http://www.minilandeducational.com/en/kamishibai-a3-2/> [10/09/2016]

Ejemplos de *kamishibai* artesanal de cartón:



<http://didacticbooks.es/casero/> [10/09/2016]



<http://www.camarmitos.com/wp-content/uploads/2015/11/kamishibai-carton-35.jpg> [10/09/2016]

Pero el término *kamishibai* no se refiere solo al teatro de papel sino también a la forma de utilizarlo. La persona que presenta o interpreta el texto que está escrito detrás de las láminas debe, en primer lugar, colocar las láminas en orden en la parte de atrás del soporte, y después ir leyendo o explicando el texto de cada lámina e ir cambiándola una vez que se termina el texto correspondiente. De tal manera que el auditorio va escuchando el texto y contemplando a la vez el dibujo al que hace referencia. Es un modo muy sencillo y a la vez muy efectivo de disfrutar de la literatura y de transmitir contenidos de manera eficaz.

De este modo se deslizan las láminas de un *kamishibai*:



Kamishibai fabricado por Miniland Educational.

<http://www.minilandeducational.com/en/kamishibai-a3-2/> [10/09/2016]

LOS TEXTOS

Los textos del *kamishibai* suelen ser claros y directos, con historias breves expresadas de modo sencillo, con un vocabulario y una sintaxis menos complejas que las de un texto literario de narrativa infantil clásica o moderna. Así lo explica Aldama Jiménez (2005a: 156):

No es como un libro de cuentos donde los sentimientos se describen con detalle. En el kamishibai apenas hay descripciones; se suplen con los dibujos y con los diálogos. El texto debe ajustarse a los sentimientos y formas de pensar de los personajes. Abundan los diálogos que muestran más fácilmente la personalidad de los protagonistas y favorecen que la audiencia se identifique con ellos.

Pueden ser textos inventados o bien adaptaciones de narraciones más extensas ya existentes.

Adaptación de cuentos

Para acortar un cuento completo podemos utilizar dos técnicas: la eliminación y la modificación (Cone Bryant, 1983: 61-83). En general, para resumir un cuento extenso es necesario seleccionar los acontecimientos esenciales del relato, aquellos que resultan imprescindibles para la comprensión de la historia. Es posible que también tengamos que eliminar o modificar los pasajes más descriptivos, los personajes secundarios que aportan poco a la trama o los sucesos accesorios. En cualquier caso, siempre debemos asegurarnos de que los acontecimientos no pierdan su continuidad lógica, que el estilo conserve su sencillez y que el desenlace no se precipite al final, sino que venga preparado de manera conveniente.

Inención de historias

Para crear cuentos los menores deben dejar volar su imaginación, y los adultos deben darles libertad y confianza, así como propiciar un ambiente relajado y estimulante a la vez. La capacidad de fantasear es una cualidad natural que poseen todos los seres humanos. Los alumnos deben superar el miedo a ser juzgados por la “inconveniencia” de sus ideas, mientras que el docente debe solo supervisar para que la historia inventada no carezca de una secuencia lógica que dificulte su comprensión por parte de los demás compañeros.

Una forma frecuente de inspiración para los niños puede ser la inclusión en la historia de personas de su entorno (padres, hermanos, amigos) o de ellos mismos. La vida real puede servir de marco adecuado para contar historias sorprendentes, o bien, al contrario, escenarios muy lejanos a su propia cotidianeidad pueden ser integrados en una historia mediante rutinas bien conocidas:

Muchas veces inventar un cuento puede resultar mucho más útil y más divertido, tanto para el adulto como el niño, que leer un cuento de un libro. Como hemos visto, los “cuentos clásicos” hacen referencia a arquetipos y procesos universales, que son muy útiles, pero tienen también una carga de connotaciones culturales arraigadas en el contexto en el que han surgido. Un cuento inventado espontáneamente es mucho “más fresco”, más actual y próximo que los tradicionales (Santagostino, 2005: 39).

El esquema básico que puede ayudar a crear un cuento infantil es el clásico: presentación de contexto y personajes, planteamiento de un problema, búsqueda de alternativas para afrontarlo y solución del conflicto. En esta estructura también pueden encajar perfectamente los ayudantes, es decir, personajes que aparecen para ayudar al protagonista a resolver su problema.

LAS ILUSTRACIONES

Las láminas deben adaptarse al tamaño de la estructura del teatro (mínimo: formato A4) y sus dibujos deben ser grandes, con trazos claramente delimitados para que puedan ser bien vistos desde cierta distancia. No merece la pena dibujar detalles o fondos complejos porque, en primer lugar, no se ven bien desde lejos, y, por otra parte, pueden distraer a la audiencia de la esencia de la historia que se está contando.

Las escenas dibujadas no deben reflejar todo lo que el texto está diciendo sino resaltar los acontecimientos y personajes principales (que pueden plasmarse estáticos o en movimiento). Los colores pueden ser importantes para destacar o para crear distintos efectos.

Lo más importante es que exista una correspondencia completa entre los textos y las ilustraciones, ya que el sonido y la imagen llegan a la audiencia de manera simultánea.

El proceso de ilustración del cuento también puede servir para modificar o completar la historia con elementos nuevos que no habían surgido en la versión escrita previa. En definitiva, el hecho de realizar los dibujos puede ser un potenciador de la creatividad infantil en el proceso de creación y de narración de la historia.

SECUENCIA PARA LA ELABORACIÓN DE UN *KAMISHIBAI*

Aproximación a la idea

El primer paso es decidir si vamos a inventar una historia o a adaptar un cuento ya existente. Para familiarizarnos con el formato del *kamishibai* podemos observar uno ya terminado o una sesión en formato vídeo (ver vídeos 2, 3 y 5). Si la biblioteca de nuestro centro no dispone de una estructura profesional de *kamishibai*, podemos crear una artesanal con cartón o madera (ver vídeo 1).

Creación del texto

Tanto si vamos a crear nuestra propia historia como si decidimos adaptar una ajena, debemos elaborar un texto sencillo y no demasiado extenso siguiendo las indicaciones expuestas en el apartado “2. Los textos”.

Elaboración del esquema y boceto de láminas

Tenemos que decidir cuántas láminas vamos a utilizar según el contenido de nuestro texto y las escenas o personajes que queramos destacar visualmente. Lo habitual es entre 8 y 12 láminas, pero no existe número máximo ni mínimo. Es un proceso similar a convertir un cuento en un cómic. En este esquema debemos incluir un boceto muy básico de cada una de las ilustraciones con su descripción. Por ejemplo:

Abreviatura: El león y la leona	El león con el sol	El león y la leona hablando sobre que perdieron en la noche	El león con el sol hablando con la leona hablando sobre la noche	El león y el sol hablando de la noche	
La zona y el león hablando	El león y el sol hablando	El león habla se fue a su casa	El león y la leona enamorados		

Boceto de *kamishibai* titulado “El león enamorado”

<http://www.boolino.es/es/blogboolino/articulo/kamishibai-libros-para-jugar/> [10/09/2016]

Realización de las ilustraciones

Finalmente se deben elaborar y colorear los dibujos siguiendo las indicaciones expuestas en el apartado “3.- Las ilustraciones”. En la parte de atrás de cada lámina se escribirá el texto correspondiente a ese dibujo (ver Apéndice). Otra modalidad, cuando se trata de textos muy breves, consiste en dejar todo el texto en una sola lámina (la última) con la referencia del número de lámina al que corresponde cada fragmento.

LA INTERPRETACIÓN O NARRACIÓN DE LA HISTORIA

Para que la experiencia con el *kamishibai* resulte un éxito no basta con conseguir un buen texto y unas ilustraciones evocadoras y sugerentes, ya que el papel de la persona que interpreta resulta esencial. No se trata solo de leer el texto de manera adecuada sino de aportar cierta carga dramática, e incluso de improvisación, según la historia que se cuente y según la audiencia que tengamos delante.

Igual que la invención o adaptación del texto y que la elaboración de las ilustraciones, la interpretación sonora de la historia es otro acto creativo, y existen dos principios esenciales para desarrollar la creatividad en la lectura: evitar la afectación (es decir, buscar la naturalidad) y evitar el aburrimiento usando un tono y un ritmo acordes al contenido y a la audiencia (Cremades, 2008: 20).

Veamos a continuación algunos consejos concretos para interpretar un *kamishibai*:

- Una vez elegida la obra, leerla previamente para captar y asimilar en profundidad el mensaje que el autor quiere comunicar.
- Antes de la representación repasar el orden de las láminas. Si se mezclan resulta difícil de seguir y el ambiente de expectación conseguido desaparece en un momento.
- Usar el teatrillo con las tres puertas desplegadas. Esto ayuda a la audiencia a concentrarse en la obra, en el espectáculo.
- Colocarse al lado del teatrillo y de cara a la audiencia procurando que detrás no haya nada que distraiga o dificulte (luces excesivas, por ejemplo) la atención de la audiencia.

- Abrir las tres puertas del teatrillo despacio, paso a paso y leer, resaltando bien, el nombre del autor, el del ilustrador y el título de la historia. Ello predispone a los espectadores a entrar en la realidad del mundo de la historia.
- No se deben exagerar las expresiones, es suficiente con transmitir las emociones de los personajes con sentimiento. Tampoco hay que forzar para utilizar voces muy diferenciadas para cada uno de los personajes. Ello hace que el intérprete sobresalga a costa de quitar importancia al contenido de la historia.
- Deslizar las láminas hacia fuera e insertarlas en la parte de atrás con un efecto dramático, rápido, lento, de golpe, por partes, zarandeando... adecuado al momento de la historia y a los sentimientos que se quieren fomentar. La audiencia ve cómo la nueva lámina surge mientras la anterior desaparece; esto da un sentido de continuidad que aumenta la concentración. El tiempo que lleva el hacer el cambio refuerza un sentimiento de conexión con el mundo de la historia.
- Cuidar de forma especial el cómo finalizar la historia. Para finalizar la historia y estando visible la última página, decir alguna expresión, “fin” o algo similar, de forma remarcada. Esto ayuda a la audiencia a desconectar su concentración de la historia. No terminar mostrando la lámina inicial. Esto alejaría la atención del final de la historia.
- *Cerrar las tres puertas del teatrillo despacio y en orden. Con ello se retira el mundo de la historia, que se había expuesto durante un tiempo como “mundo real”, a la parte de atrás del teatrillo* (Aldama Jiménez, 2005a: 157-158).

También debemos tener en cuenta estos otros principios válidos para cualquier tipo de narración (Robles, 2003):

- Las pausas y los silencios son un modo de expresión que podemos (y debemos) utilizar cuando nos parezca oportuno.
- Debemos procurar que el público nos entienda bien sin tener que levantar mucho la voz. Para ser escuchados lo mejor es esperar a que todos nos escuchen sin murmullos ni interrupciones.
- No es mala idea que ensayemos nuestra narración delante de un espejo y con una grabadora, para comprobar el efecto que producirá nuestra manera de pasar los dibujos del *kamishibai* y nuestra forma de contar la historia.

BENEFICIOS Y APLICACIONES DIDÁCTICAS

La profesora Carmen Aldama es una de las pioneras en el uso educativo del *kamishibai* en España. Tras muchos años de experiencia en su propio centro y con talleres para docentes y alumnado de numerosas escuelas en toda España e Hispanoamérica (ver vídeo 4), está convencida de que los beneficios de esta técnica van mucho más allá de la animación a la lectura y escritura. Entre las múltiples ventajas y aplicaciones didácticas del *kamishibai* podemos destacar las siguientes (Aldama Jiménez, 2012):

- Educación en el aprecio y disfrute de la narración oral.
- Estimulación de la imaginación y la fantasía.
- Oportunidad para compartir las emociones suscitadas por la historia con el resto de compañeros que forman la audiencia.
- La persona que interpreta el *kamishibai* puede establecer, a través de la narración, una complicidad con el grupo y ayudar a mejorar la relación entre sus miembros.
- Práctica y desarrollo de la expresión oral, ya que cualquier alumno puede ser intérprete de un *kamishibai* en su propia clase.
- Acercamiento y comprensión de otras culturas a través del disfrute de sus cuentos tradicionales.
- Práctica y desarrollo de la expresión escrita: adquisición de nuevo vocabulario y manejo de estructuras sintácticas.
- Familiarización con la estructura de textos narrativos.
- Conocimiento en profundidad de obras clásicas y contemporáneas de literatura infantil para adaptarlas al *kamishibai*.
- Desarrollo de la expresión artística: disposición espacial, tamaños y colores
- Entendimiento y explicación de procesos de todo tipo. Por ejemplo: la fabricación del pan, la fotosíntesis o el almacenamiento de la energía eólica.
- Recuperación y secuenciación de experiencias y aprendizajes ya efectuados. Por ejemplo, narración en un *kamishibai* de la visita a un museo o de la charla de un escritor de literatura infantil en el salón de actos del colegio.
- Apoyo para la enseñanza de segundas lenguas o para alumnado inmigrante.
- Apoyo para alumnado con déficit de atención.

Las ventajas pueden ser muchas más, ya que se trata de una técnica abierta y versátil que puede ser aplicada en situaciones y contextos muy diversos, y con objetivos concretos o generales. Existen muchas experiencias didácticas documentadas en el

ámbito académico. Entre las referencias bibliográficas de este anexo se encuentran algunas experiencias con alumnado de Primaria, como las descritas por Cid Lucas (2009) y Ramos Fernández (2009).

VÍDEOS SOBRE *KAMISHIBAI*

VÍDEO 1:

Cómo crear un kamishibai casero. 11:14 (2016). Raqreando con Raquel García. <https://www.youtube.com/watch?v=P56mCjHdfdk>



En este vídeo se muestra todo el proceso para la creación de un *kamishibai* sencillo con cartón. En la parte final, la hija de la autora cuenta una historia con sus propios dibujos.

VÍDEO 2:

Buenas prácticas docentes: Teatro kamishibai en el colegio José Abelardo Núñez. 4:35 (2014). **Educar Chile.** https://www.youtube.com/watch?v=-rVL_13NHKI

Este vídeo ilustra la experiencia de la profesora Paloma Menezes con el uso del *kamishibai* en la asignatura de Lenguaje y Comunicación con su alumnado de cuarto básico. Se recoge todo el proceso, desde la creación de las historias y su ilustración hasta la narración para el resto de sus compañeros.



Los testimonios del alumnado y de la profesora explicitan los beneficios de esta práctica educativa.

VÍDEO 3:

Creando historias para Kamishibai con niños y niñas entre 4 y 7 años. 13:33 (2013).

Plan Nacional de Fomento de la Lectura. Ministerio de Educación de Chile.

<https://www.youtube.com/watch?v=cw9y11HB2CE>

En primer lugar se explica en qué consiste el “pequeño teatro de papel” o *kamishibai* y su funcionamiento mecánico con una estructura y una historia de Ediciones Ekaré. Posteriormente, en la sección titulada “Preparando un cuento para *kamishibai*” se muestran cuatro



ejemplos reales de historias creadas y narradas por niños y niñas de Infantil y Primaria: “El problema del terodáctilo” (Luka Dezulovic, 6 años), “El conejo que no podía hacer pipí” (Mariana del Río, 5 años), “Pelayo y el elefante pintor” (Pelayo Martínez, 4 años), “El grillo Jacinto y su novia Emiliana” (Drina Miric, 7 años).

VÍDEO 4:

Taller de Kamishibai. 3:39 (2013)

Carmen Aldama y Josi Ayensa

<https://www.youtube.com/watch?v=20NDQurpIvM&feature=youtu.be>

El vídeo recoge, con música de fondo, las distintas etapas de trabajo en un taller con escolares de Primaria: vista general del taller; recogiendo información; elaborando los bocetos; caracterizando personajes; dibujando y coloreando; escribiendo el texto; revisando el texto; llegando a acuerdos; para, al final, interpretar. Los títulos informativos están escritos en francés y en español.



VÍDEO 5:

Beatriz Montero cuenta “¿Por qué hay tantas piedras en el fondo de los ríos?”.

7:41 (2011).

Programa “La merienda”. El Día Televisión. Santa Cruz de Tenerife.

https://www.youtube.com/watch?v=YTWo_GjFWHo

La cuentacuentos profesional Beatriz Montero personaliza la técnica del kamishibai para contar una adaptación del cuento popular procedente de Chad titulado “¿Por qué hay tantas piedras en el fondo de los ríos?” (versión de Antonio Amago,



Editorial Sieteleguas). También En lugar de leer un texto situado en la parte posterior de las láminas, la intérprete va narrando la historia utilizando la expresión corporal y haciendo participar a su auditorio.

RECURSOS EN LÍNEA

Blog del Proyecto Kamishibai. <http://kamishibai.educacion.navarra.es>

Asociación Amigos del kamishibai. <http://kamishibai.educacion.navarra.es/contacto-2/amigos-del-kamishibai>

Cuentacuentos Inés Bengoa. Sesiones de kamishibai. <http://www.inesbengoa.com/p/es/infantil/cuentacuentos-infantil/kamishibai.php>

Kamishibai for kids. <http://kamishibai.com>

Club argentino de kamishibai. <https://clubargentinodekamishibai.wordpress.com>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldama Jiménez, C. (2005a). “La magia del kamishibai”, *Revista TK*, 17, págs. 153-162.

—(2005b). “Los cuentos del Sol Naciente”, *Mi Biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, 3, págs. 62-66.

—(2006). “Kamishibai. Otra forma de contar cuentos”, *Biribilka, revista de los Centros de Apoyo al Profesorado de Navarra*, 3, págs.10-14.


- (2008). Cómo elaborar un kamishibai, *Mi Biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, 15, págs. 48-52.
- Cid Lucas, F. (2009). “El kamishibai como recurso didáctico en el aula de educación infantil y primaria: una experiencia educativa. Propuestas para un entendimiento oriente-occidente”, *Bordón*, 61 (4), págs. 141-149.
- Cone Bryant, S. (1983). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Cremades, R. (2008). “Posibilidades creativas de la lectura en voz alta”, *Revista de Literatura. Primeras Noticias*, 238, págs. 13-20.
- Padovani, A. (1999). *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría*. Buenos Aires: Paidós.
- Ramos Fernández, M. (2009). “Los kamishibais, otra forma de contar cuentos”, *Cuadernos de Pedagogía*, 390, págs. 34-45.
- Robles, E. (2003). *El arte de contar cuentos*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Santagostino, P. (2005). *Cómo contar un cuento e inventarse cientos*. Barcelona: Obelisco.

Webgrafía

- Aldama Jiménez, C. (2012). “Aplicaciones didácticas del Kamishibai”. Proyecto Kamishibai. <http://kamishibai.educacion.navarra.es/wp-content/uploads/2012/04/Aplicaciones-didacticas-del-Kamishibai.pdf> [10/09/2016].
- Criado López, I. (2011). Kamishibai para todos. Aplicaciones didácticas del cuentacuentos tradicional japonés en el aula de primaria. *La Ratonera*, 31.<http://www.la-ratonera.net/wordpress/?p=222> [10/09/2016].

APÉNDICE:
EJEMPLO DE KAMISHIBAI REALIZADO POR ALUMNADO DE PRIMARIA
(EL PEQUEÑO VAMPIRO VEGETARIANO)¹





**EL PEQUEÑO VAMPIRO
VEGETARIANO**

Autoras: Beatriz Medina Tostado y Vicky Gómez Orden

1

En una pequeña casa abandonada, a las afueras de Transilvania, vivía una familia de vampiros.

La madre se llamaba Clara y el padre Juanjo. El hijo, Lucas, tenía 10 años, su hermana pequeña Laura que tenía un año y su hermano mayor Javier, de dieciocho años.

(PASAR A LA LÁMINA SIGUIENTE)

¹ <http://kamishibai.educacion.navarra.es/download/castellano/El%20peque%C3%B1o%20vampiro%20vegetariano.pdf> [10/09/2016]



2

Los padres de Lucas eran adictos a la sangre y él sabía que cuando tuviera 11 años le saldrían los colmillos.



Un día su padre le dijo:

PADRE:

- Toma bebe sangre.
Cuando tengas 11 años tendrás que beber sangre. Si no, te morirás de hambre.

LUCAS.

- - ¡No quiero! Así haría daño a mis mejores amigos.

(PASAR A LA LÁMINA SIGUIENTE)



3

Lucas tenía muchos amigos en el cole. Estaba preocupado ya que cuando tuviera los colmillos podría hacerles daño.



Sus dos mejores amigos eran Juan y Catrina. A ellos no les preocupaba, pensaban que sería muy chulo. Entonces, Lucas decía presumiendo:

LUCAS:

- Cuando tenga 11 años tendré mis colmillos pero no os haré daño.

JUAN:

- ¿Es verdad que os podéis convertir es murciélagos?

Juan siempre le hacia preguntas y no le dejaba en paz

Debe ser increíble ser murciélago o vampiro.

(PASAR A LA LÁMINA SIGUIENTE)



4

Llego el día de su undécimo cumpleaños y estaba muy ilusionado.

Después de un riquísimo desayuno en la cama se fue al salón

El estaba muy ilusionado, su casa estaba llena de regalos y cuando se despisto todos saltaron y dijeron:

TODOS:

- Feliz cumpleaños Lucas

A su fiesta fueron Juan, Catrina, su madre Clara y su padre Juanjo. Su hermano Javier no pudo ir porque estaba de exámenes y su hermana pequeña Laura estaba en la guardería.

Lucas ya tenía colmillos. Le habían hecho una fiesta sorpresa; sus padres estaban muy felices y él había desayunado en la cama. Era su día más especial y lo tendría en su memoria.

(PASAR A LA LÁMINA SIGUIENTE)





5

El sueño de Lucas era trabajar de periodista y tener familia con niños o niñas.



Después de acabar la universidad fue a un periódico muy famoso llamado "La Gaceta, el diario de Transilvania" Era un escritor muy bueno y famoso.

Ya era mayor y tenía que decidir entre la sangre y el matrimonio.

No sabía que hacer porque si se casaba sus padres no le hablarían; pero si no lo hacía, no podría cumplir su sueño. Entonces decidió casarse y tener familia normal.

(PASAR A LA LÁMINA SIGUIENTE)



6

Después de muchos años siendo novio de Catrina decidieron casarse y tener niños.



Él estaba muy feliz y era su boda. El cura después de una larga charla dijo:

- Podéis poneros el anillo. Yo os declaro marido y mujer.
Puedes besar a la novia -le dijo a Lucas.

TODOS: *(Decir gritando)*

- ¡¡Beso, beso, beso!! -dijeron los invitados.

Entonces... ¡¡MUAAC!! se besaron.

(PASAR A LA LÁMINA SIGUIENTE)



7

Llego la hora del banquete.



Solo había carne y muy pocos platos vegetarianos.

De carne había cerdo asado, vaca frita y pastel de carne.

Platos vegetarianos eran pocos; solo había fruta y ensalada y se tuvo que alimentar de eso.

(PASAR A LA LÁMINA SIGUIENTE)



8

Lucas era muy feliz. Catrina le había dicho que ella estaba embarazada y que iba a tener una hija.

CATRINA:

- ¿Cómo le llamaremos? ¿Qué te parece Marta? –le preguntó Catrina.

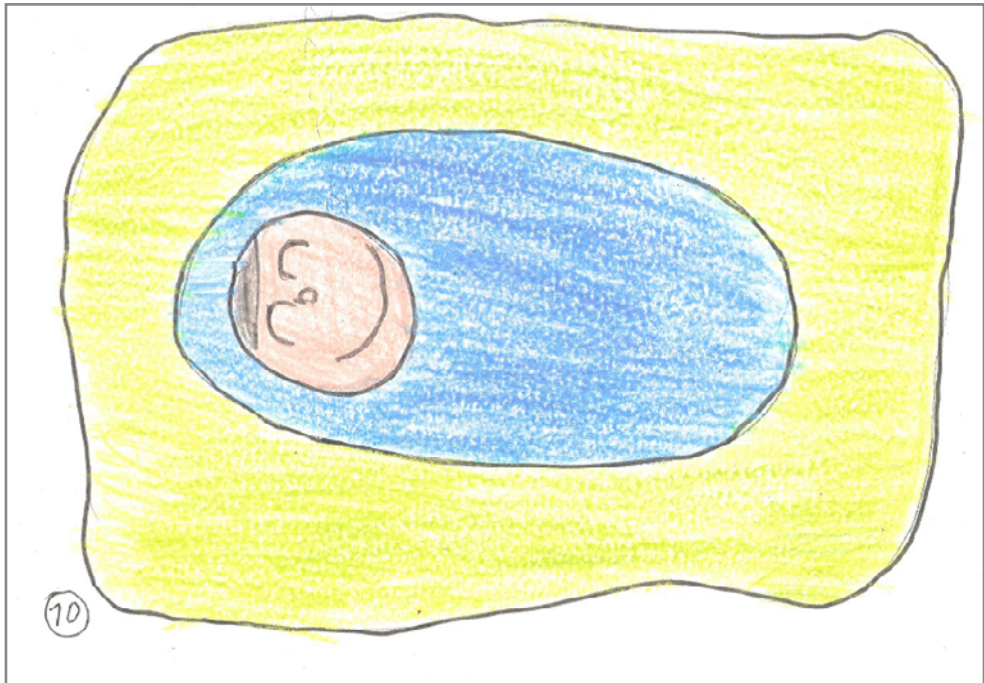
LUCAS:

- ¡Bien! por tu madre que también se llamaba así.

Llegó el día, nació la niña, y Lucas y Catrina estaban muy felices.

(PASAR A LA LÁMINA SIGUIENTE)





10

Lucas y Catrina contemplaban al niño con gran ilusión.

LUCAS:

- ¡Que mono es! -dijo Lucas.

CATRINA:

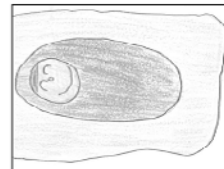
- Si, es verdad. ¿Cómo le llamaremos?

LUCAS:

- Le llamaremos Juan, por nuestro gran amigo.

Mientras el pequeño dormía Catrina y Lucas estaban embobados por aquella pequeña monada.

(PASAR A LA LÁMINA SIGUIENTE)





11

Pero ellos sabían que Juan y Marta, sus hijos, si no tenían cuidado, al cumplir los once años podrían convertirse en vampiros.



Entonces decidieron educarles para que de mayores no fueran carnívoros. Cuando tuvieron la edad suficiente empezaron con la educación.

CATRINA: - ¿Qué es esto niños? -decía Catrina feliz.

MARTA Y JUAN: - Carne mala –respondían los niños.

CATRINA: - ¿Qué se hace con ella?

MARTA Y JUAN: Nada, no se come ni se juega con ella.

LUCAS: - Y esto, ¿Qué es? –les preguntaba Lucas.

MARTA Y JUAN: - Tomate bueno para comer.

(PASAR A LA LÁMINA SIGUIENTE)



12

¡¡Ah!! Sí, se me había olvidado, que hace unos años mi tía mientras iba al supermercado DIA encontró a un vampiro y se desmayó.

Así que si en el supermercado veis un vampiro haciendo la compra

¡¡No os asustéis!!

Será el tataranieta de Lucas.



Autoras:

Beatriz Medina Tostado y Vicky Gómez Orden

"Taller de Kamishibai" del C.P. "San Juan de la Cadena"
De Pamplona. Curso 2011-2012

Coordinadoras: Carmen Aldama y Carmen Varea



CÁCERES 2017