

# La recepción estética

de la literatura infantil: Un estudio etnográfico



Maén Puerta de Pérez



PUBLICACIONES  
VICERRECTORADO ACADÉMICO

C O D E P R E

Los estudios realizados en torno al alcance que tiene la literatura en la formación y la vida del niño, hacen énfasis en el carácter utilitario de la lectura, es decir, prevalece el fin para el cual va a ser utilizado el texto literario más que el goce estético que se debería generar de su lectura, obviando así el papel que cumple el niño como receptor. Este rol es fundamental si entendemos a la literatura como arte, ya que esta se puede convertir en una desafiante aventura mental, en una exploración de los sentidos, en un viaje emocional que daría real significación a los momentos de contacto entre el niño y la obra literaria.

La literatura es un instrumento de recreación, un acto de comunicación que no debe tener otra finalidad que el disfrute, el goce y el placer; y si concebimos que los espacios de trabajo que se generan a partir de la literatura establecen una relación recíproca entre el texto, el lector y el proceso de lectura, estamos seguros de que la hazaña de leer implicará una entrega más vital. Este trabajo está orientado por el poder simbólico del discurso literario infantil para fundar universos, recrearlos y generar un espacio en el lector joven. Los planteamientos expuestos en la obra nos permiten repensar la enseñanza de la literatura y la práctica de promoción desde el quehacer cotidiano del aula. Dirigido a estudiantes y profesionales de las letras, y de la educación, así como a padres y lectores en general.



UNIVERSIDAD  
DE LOS ANDES



CIENCIAS  
SOCIALES Y HUMANIDADES





# **La recepción estética**

de la literatura infantil: Un estudio etnográfico



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
**Autoridades Universitarias**

- *Rector*  
Mario Bonucci Rossini
- *Vicerrectora Académica*  
Patricia Rosenzweig Levy
- *Vicerrector Administrativo*  
Manuel Aranguren Rincón
- *Secretario*  
José María Andérez
- *Coordinador de la Comisión de Desarrollo del Pregrado (CODEPRE)*  
Hugo Leiva

PUBLICACIONES  
VICERRECTORADO  
ACADÉMICO

- *Dirección editorial*  
Patricia Rosenzweig Levy
- *Coordinación editorial*  
Víctor García
- *Coordinación del Consejo editorial*  
Carlos Baptista Díaz
- *Consejo editorial*  
Rosa Amelia Asuaje  
Pedro Rivas  
Rosalba Linares  
Samuel Segnini
- *Producción editorial*  
Yelliza García
- *Edición literaria*  
Julio César González
- *Asistente*  
Yoly Torres

Los trabajos publicados en esta Colección han sido rigurosamente seleccionados y arbitrados por especialistas en las diferentes disciplinas

**Colección Ciencias Sociales y Humanidades**

Publicaciones Vicerrectorado Académico

La recepción estética de la literatura infantil: Un estudio etnográfico

Primera edición digital, 2012

© Universidad de Los Andes  
Vicerrectorado Académico  
con el financiamiento de la Comisión de Desarrollo del Pregrado (CODEPRE)

© Maén Puerta de Pérez

*Hecho el depósito de ley*

Depósito Legal:

lfi 23720128002062

lfx23720138001719

ISBN: 978-980-11-1512-0

- *Corrección de texto*  
Stella Bühler  
Julio César González
- *Concepto de colección y diseño gráfico*  
Kataliñ Alava
- *Fotografía de portada*  
Vasco Szinetar

Universidad de Los Andes  
Av. 3 Independencia  
Edificio Central del Rectorado  
Mérida, Venezuela  
publicacionesva@ula.ve  
publicacionesva@gmail.com  
<http://www2.ula.ve/publicacionesacademicas>

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin la autorización escrita de los autores y el editor

Editado en la República Bolivariana de Venezuela

# La recepción estética

de la literatura infantil: Un estudio etnográfico

Maén Puerta de Pérez



PUBLICACIONES  
VICERRECTORADO ACADÉMICO



### **Dedicatoria**

*A Álvaro, siempre incondicional.  
A mis hijos, pasajeros de esta vida.  
A Ycci con quien conocí la fuerza de la  
hermandad y lo efímero de la existencia.  
Gracias por acompañarme en mis sueños y  
por su comprensión sin límites.*

## **Agradecimiento**

*Debo manifestar un agradecimiento profundo a todas las personas e instancias que, a través de su tutoría, colaboración y compromiso, intervinieron en el desarrollo de este trabajo.*

*Al Dr. Pedro Alzuru, por sus acertadas observaciones.*

*Al Instituto de Investigaciones Literarias*

*“Gonzalo Picón Febres” y al área de Literatura para la*

*Infancia, en cuyo espacio aprendí*

*a reconocermé como investigadora.*

*A la Unidad Educativa Estado Lara, a los niños*

*que participaron en el estudio y a su docente.*

*Al licenciado Omar Guerra.*



## Introducción

El presente estudio plantea una aproximación etnográfica sobre la recepción estética de la literatura en un grupo de niños. Desde hace mucho tiempo el tema de la enseñanza de la lectura y de la literatura ha venido interesando a un buen número de profesionales. Aspectos como la calidad, la formación de hábitos lectores y la necesidad de crear alternativas para generar un espacio auténtico al hecho literario en el aula y en la vida del niño, siguen siendo objetos de estudio.

La literatura como manifestación cultural y artística juega un papel fundamental en la vida del niño, en su formación educativa y en su competencia como lector; razón por la cual centramos nuestro interés en ella.

Es de todos conocido que la realidad de la enseñanza de la literatura en nuestras aulas, específicamente en la Educación básica, demanda cambios. Los modelos educativos aplicados en nuestro país han mostrado poco desarrollo en los alumnos en aspectos como la creación de hábitos lectores, la comprensión lectora y el gusto por la lectura y la literatura. Ellos han incidido en la conformación de lo que Bourdieu y Passeron (1972) han señalado con el término “capital cultural”. En este sentido, y pensamos que por esta carencia, hay una porción de nuestra población que no participa de la cultura como valor estratégico, lo cual no le permite desarrollarse y desenvolverse satisfactoriamente en el ámbito de la Escuela y de la sociedad.

Hoy en día sigue siendo una meta para algunos profesores abordar la enseñanza de la literatura de manera redimensionada. Las investigaciones realizadas por Navas (1995), (1996), (1998), Rodríguez, Gil y García (1999) y Antillano (1997), entre otros, nos permiten afirmar que existe una cuota de responsabilidad por parte del docente, en cuanto a la ense-

ñanza de la misma, ya que es conocido el hecho de que las clases de literatura se centran en datos biográficos, anécdotas cargadas de simplicidad, sin ninguna significación para el alumno, aspectos éstos que determinan el contacto y la recepción del texto literario.

El problema aquí planteado, a pesar de los esfuerzos realizados, asume un carácter prioritario, que nos lleva a indagar sobre los procesos de recepción estética en un grupo de niños, con la finalidad de explorar el imaginario infantil y proponer una serie de estrategias pedagógicas que deberían ser aplicadas en el campo de la enseñanza de la literatura.

En las últimas décadas se han trabajado en profundidad una serie de teorías que ahondan en la relación lector–texto–autor: El esquema intenta interpretar las situaciones que pueden generarse de la actuación de estos tres elementos durante el proceso de lectura, pues es ahí donde se crea un espacio para estudiar la estética de la recepción. El objetivo es abordar cuál es la percepción que tiene el niño de la literatura y cómo esta percepción puede influir en su construcción del sentido.

El signo estético de una obra literaria lo define la recepción de la misma, pues es la respuesta del lector que la determina como objeto estético. Sólo la lectura de la obra implica su realización; por esta razón, la lectura adquiere una connotación especial, ya que requiere de mucha imaginación. Es un proceso complejo que puede constituirse en una actividad significativa o aburrida para el lector y que depende de las herramientas que le demos a éste para llevarla a cabo. He aquí la importancia de proporcionarle al niño un corpus literario que le permita al docente iniciarlo en un mundo de provecho. Esto le puede abrir al niño un espacio personal de goce, de apetito y, sobre todo, de entrega al mundo de la literatura, una entrega orientada desde el punto de vista estético, que pueda constituirse en la vía, entre el placer y la razón escolar.

En esta obra abordamos al lector (niño), al texto (obra literaria) y a la recepción, entendida como una reacción en el plano de la significación, lograda por el receptor. Nos mueve la idea de que los signos literarios son significantes que designan un objeto, pero que también generan pautas para la producción de un significado. La experiencia estética según Jauss (2002) resulta peculiar porque le permite al individuo

[...] ver las cosas de nuevo y proporciona mediante esta función descubridora el goce de un presente más pleno; conduce a otros mundos de fantasía y suprime en el tiempo la constricción del tiempo, anticipa experiencias futuras y abre así el campo de juego de acciones posibles (p. 18).

La literatura infantil la entendemos fundamentalmente como literatura (obra literaria) sin la adjetivación que a lo largo de décadas ha acompañado al término, una noción que convoca al niño, al joven y al adulto, y que tiene la facultad de despertar la capacidad imaginativa del individuo, dejando a un lado la edad que éste pueda tener.

Las circunstancias históricas que han enmarcado el surgimiento de la literatura infantil, y las características que la han impregnado de marcas moralizantes y pedagógicas, han contribuido para que por períodos se reconociera como un género menor; pero con el transcurrir del tiempo y la evolución de las sociedades y de la concepción del niño, se refunda la literatura infantil como un género que puede compartir y coincidir en formas estables, que aunque en momentos puede cambiar de locus de enunciación, predomina en ella una serie de construcciones que la definen como tal.

Toda esta situación nos impulsa a indagar sobre los modos y resultados del encuentro de la obra literaria con su destinatario, sobre cuál es la actitud del alumno, cómo manifiesta la recepción estética de la misma ya que, promoviendo el aprendizaje desde el punto de vista del goce estético, podríamos revertir o incidir en términos del capital cultural de nuestro alumnado.

Partimos, como lo señala Petit (2000), del hecho de que “[...] el lector no consume pasivamente su texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre líneas y los entremezcla con los del autor” (p. 25). Sabemos que esta actividad es la que le permite construirse como lector e influir en la recepción del texto.

El tema de la recepción estética nos preocupa debido a que en el ámbito de la literatura para la infancia, la experiencia estética de los receptores (niños) ha sido poco explorada, aunque sabemos que ella puede delimitar en cierta medida la comprensión y disfrute de la creación literaria infantil. El desconocimiento en esta materia ha permitido la proliferación de materiales que a pesar de ostentar la categoría “infantil” no proporcionan ningún aporte significativo al niño. Por lo tanto, pensamos que al indagar en el ámbito de la recepción, podríamos aportar elementos que puedan enriquecer la teoría de la literatura para la infancia en este sentido.

Nuestro camino está orientado a investigar el espacio íntimo que puede constituir la recepción literaria en los niños, para explorar cuáles descubrimientos singulares les permiten a ellos percibir una nueva visión de la realidad. Estamos convencidos de que por medio del texto literario,

los niños pueden sumergirse en una aventura que los atrae y que los libera.

Hoy en día, los estudios que se sitúan en el paradigma de la Estética de la Recepción ofrecen un nuevo campo desde el punto de vista didáctico, ya que el análisis de los procesos de recepción nos permite penetrar en el mundo privado del lector en aspectos afectivos y cognitivos, que puedan favorecer su proceso de recepción. El tema de la recepción estética tiene su fuerte en los modos y los resultados del encuentro de una obra y su lector: Las modalidades de recepción, los efectos que provoca en el lector; la complementariedad generada a partir de la experiencia estética, así como la importancia de los aportes de esta relación y su impacto en el campo educativo, requieren un tratamiento particular dentro de los estudios relativos a la enseñanza de la literatura y a la teoría literaria para la infancia.

El lector que logra disfrutar del discurso literario puede transportarse en el vehículo imaginario y mágico de la palabra, en un pacto comunicativo y de ficción. Por medio de la estética de la recepción de la obra literaria, se propicia en él un horizonte de significaciones, en el cual su actividad como receptor juega un papel muy importante, convirtiéndose en una experiencia de participación realmente particular.

Hemos explorado la recepción en un grupo de niños. Sabemos que en la infancia existe un marcado interés por conocer y sentir el mundo que les rodea y que, debido a los planos de la realidad sobre los cuales se mueve el niño, la literatura puede impregnarlos de imágenes, vivencias y acciones que pueden llenar un espacio en esa dirección. Es, pues, esta concepción de la literatura la que permite poner en práctica algunos rasgos del pensamiento infantil señalados por Piaget (1981) como son: el realismo, el artificialismo y el animismo, aspectos estos que ayudan al niño a entender las relaciones con su entorno.

Esta situación exige, por un lado, un docente formado en un área tan específica como la literatura, y por otro, una escuela abierta a la posibilidad de propiciar situaciones de enseñanza-aprendizaje que la presenten como un todo armónico que se correlacione en lo didáctico y lo creativo, uniendo una pedagogía de la lectura con una pedagogía de la literatura, con el fin único de que los alumnos aprendan recreándose.

Por lo tanto, pensamos que es necesario partir de la relación con el texto desde un orden afectivo, orientado por una lectura estética que, aunada a la sensibilidad del docente y sustentada en una guía de lecturas,

permita un clima favorable hacia la misma y que, además, puede generar nuevas posibilidades a la literatura en nuestro sistema educativo, apoyándonos en la sentencia de que: sólo a través de la alegría, la amenidad, la inventiva y la imaginación, podemos orientar los ejes que demarcan la aventura de leer. Entendemos por lectura la creación de sentido a partir de un universo delimitado.

El propósito de esta investigación es abordar y analizar, desde el punto de vista de un enfoque interpretativo, los modos en que se presenta la recepción estética en los niños dentro del marco del proceso de enseñanza de la literatura en el aula. La tarea no es fácil, pero, como dice Goldin (1998), “podremos sólo lograr nuestras metas desde el único lugar donde podemos hacer algo. El sitio que pisamos” (p. 5).

Pensamos que es posible indagar dentro de la Escuela y en la vida de los niños, los alcances de la creación literaria y de la lectura, partiendo del supuesto o de la posibilidad de fascinación que ellas puedan revelar para el lector en formación.

Por lo tanto, a través de observaciones de aula, de entrevistas y de sus producciones escritas, hemos explorado la recepción de la literatura, la forma de percibirla y las posibles dimensiones connotativas que tenga para el niño.

El desarrollo de nuestro trabajo esta orientado por estas preguntas:

- ¿Cómo se evidencia la recepción estética de la literatura en los niños, qué efectos provoca en ellos?
- ¿Cuáles son los medios, formas y modos que manifiestan los niños en sus encuentros con la obra literaria?

La obra está dividida en cinco capítulos: el primer capítulo trata la definición y la función de la literatura. Resulta fundamental conceputar la literatura para indagar en planos de la recepción de la misma, y establecer de qué manera la forma de definirla ha determinado su utilización en el aula y su espacio en la vida del niño.

El segundo capítulo plantea una mirada sobre algunas teorías psicológicas que han abordado la naturaleza del proceso de aprendizaje del niño, y que nos permiten entrar al universo del niño y acercarnos a su asimilación y representación de la realidad.

El tercer capítulo versa sobre el tema de la recepción estética y la revisión de los planteamientos teóricos de algunos autores que han intentado estudiarla. En este apartado nos permitimos recorrer un itinerario personal sobre la conceptualización de la recepción y sus alcances en el lector; entendiendo la recepción como un espacio de juego, que le permite gozar al niño en planos de imaginación y creación.

El cuarto capítulo presenta el diseño de investigación y a continuación la experiencia de aula, así como el análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos utilizados.

La obra concluye con el quinto capítulo, en éste presentamos las conclusiones a las que hemos llegado al finalizar nuestro estudio, así como un aporte, que consiste en una serie de estrategias pedagógicas que pueden aplicarse durante el proceso de enseñanza de la literatura.

## Capítulo I

### Un concepto: literatura para la infancia

Si ya hoy la nueva literatura latinoamericana está instrumentada con un hombre concreto, nosotros también tenemos que hacerlo con un niño concreto. El de aquí, el de ahora.

**Subero**

Escribir (y leer) es como sumergirse en un abismo en el que creemos haber descubierto objetos maravillosos. Cuando volvemos a la superficie sólo traemos piedras comunes y trozos de vidrio y algo así como una inquietud nueva en la mirada. Lo escrito (y lo leído) no es sino una traza visible y siempre decepcionante de una aventura que, al fin se ha revelado imposible. Y sin embargo hemos vuelto transformados. Nuestros ojos han aprendido una nueva insatisfacción y no se acostumbran ya a la falta de brillo y de misterio de lo que se nos ofrece a la luz del día. Pero algo en nuestro pecho nos dice que, en la profundidad, aun relumbra, inmutable y desconocido, el tesoro.

**Jorge Larrosa**

(Parafraseando a Maurice Maeterlinck)

Es innegable hoy en día la fuerza que ha adquirido el concepto de literatura para la infancia; son muchos los testimonios de creadores e investigadores que le han dado el rango que sustenta. La presencia de la literatura y su contacto con el lector va adquiriendo dimensiones de integración multidisciplinaria en un afán capaz de ampliar su campo de interés y estudio. Las relaciones entre el desarrollo emocional e intelectual en el niño, así

como las teorías que abordan la imaginación infantil, fundamentan parte de los objetivos y la existencia de la literatura para la infancia.

Al aventurarnos en el mundo de la literatura para la infancia podemos compartir una expresión de Rodari (1973) en su obra *Gramática de la fantasía*, y en la cual señala que la literatura es un instrumento útil destinado a “quien cree en la necesidad de que la imaginación tenga su puesto en la enseñanza” (p. 12). La creatividad infantil y el poder liberador de la palabra en la vida del niño, nos lleva a pensar en el posible alcance de la literatura en el período de la infancia y el potencial comunicacional que encierra para sus receptores. Más aún si tomamos en cuenta lo planteado por Bravo-Villasante (1975): “Cuando se piensa que la cuarta parte de la vida de un hombre pertenece a la infancia y a la juventud, no es posible desdeñar o poner en duda el poder y la existencia de la literatura infantil y juvenil” (p. 6).

Por esta razón, nos resulta imprescindible revisar las consideraciones de las que ha sido objeto la definición de literatura infantil o literatura para la infancia en términos de recepción, y la concepción que tenga el docente o el facilitador de la literatura, la cual es fundamental para trabajarla y para seleccionar un corpus literario acorde a la competencia, los intereses y necesidades de los niños.

Iniciamos este recorrido teórico con los aportes de Bravo-Villasante (1975) quien nos indica que “cualquier obra bien escrita, vaya dirigida a quien sea, es una obra de arte” (p. 5). Aunque en la historiografía la literatura infantil ha sido considerada con ligereza como un género menor, este es un debate que ha sido superado hoy en día, llegando la autora a afirmar que “[...] debe quedar claro que no puede estudiarse la literatura infantil aislada de otros campos de la literatura, ya que todo acontecer de la literatura infantil tiene relación con la teoría general de la literatura” (p. 12). Esta afirmación nos remite a entender que, aunque en el campo de la literatura infantil existen singularidades. Estas se van modificando debido al tiempo, la cultura y las corrientes en las cuales está inmersa. Al entender a la literatura como arte, se abre un universo de posibilidades para su estudio y se le adjudica un rango de significación de suma importancia.

Entre tanto, Subero (1987), un estudioso de la literatura infantil venezolana, señala: “La literatura infantil nace y crece cuando los niños toman para sí el producto de la creación intelectual que alcanzan a percibir” (p. 7). Para este autor son los niños y los adolescentes los que le dan el carácter de infantil a la obra literaria. Ellos, a través de sus relaciones con



los textos, determinan lo que merece ser leído o escuchado, para aceptarlos e integrarlos a sus mundos. Sostiene además que en el escritor, al momento de realizar su creación literaria, no existe una intención manifiesta de escribir para los niños, sino que piensa más en la obra que en los destinatarios. En la literatura infantil universal encontramos numerosos ejemplos en este sentido.

Otro autor, López Tames (1990), nos dice:

Estamos en presencia de literatura infantil no la que imita grotescamente el mundo de los niños y adolescentes desde una perspectiva adulta sino la obra de arte que se adecua a una etapa de desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas. La adecuación a la infancia no es negación del arte (p. 27).

López Tames sostiene la existencia de una literatura específica pero que puede ser de contenido complejo y universal. La literatura en los términos señalados debe ser concebida como arte de la palabra que orienta caminos de expresión, para los cuales la edad no debe ser un criterio de diferenciación. Se apoya en Croce para negar la existencia del arte con adjetivos. La literatura como arte le proporciona al niño conocimiento, placer y gratificación que se transforma en una realidad autónoma debido al protagonismo del niño como ser actual, con necesidades e intereses particulares.

Entre tanto, Georges (1990) plantea:

[...] la literatura infantil es aquella en la que el lenguaje es un fin en sí mismo; es toda manifestación literaria cuya intencionalidad no es otra cosa que la de llevar al niño cuanto exige su modo interior: Mundo cargado de magia y fantasía, donde se confunde realidad e imaginación en todos armoniosos (p. 143).

Estaríamos en presencia, según esta autora, de literatura infantil cuando la fascinación aborde al niño en un proceso armónico y creador. Considera además que ésta literatura nos permite involucrarnos en el mundo interior del niño e invitarlo a entrar en mundos imaginarios.

Por su parte, Vélez de Piedrahita (1991), apoyándose en Cresta, dice:

[...] tanto Benedetto Croce como Jorge Luis Borges consideran que clasificar de "infantil" a la literatura dirigida a la infancia, produce el efecto de una limitación, que conlleva la idea de una parcialización o segregación. La Literatura "es" o "no es", sin distinción de edades ni condiciones previas para quien va dirigida (p. 13).

Efectúa una síntesis histórica de cómo en diferentes épocas se ha visto a la literatura infantil como un instrumento cuyo objetivo está signado a la enseñanza, señalando que esta concepción ha ido cambiando debido a las exigencias propias del niño y del género. Planteando además que para estudiar a la literatura infantil tendríamos que hacerlo entendiéndola como un género dentro de la literatura universal, con existencia y particularidades propias, donde prive una calidad literaria óptima, que enriquezca al lector por su naturalidad. Es así como la actitud asumida por el niño lector apropiándose del texto, es el factor que determina su poder de convocatoria. Por lo tanto, hace suyas algunas producciones y desecha otras.

De igual manera, Cuesta (1991) sostiene:

La literatura para niños es una especialización surgida a la luz del estudio de otras disciplinas que han valorizado la primera etapa de la vida del hombre: la infancia. El auge de la psicología, la pedagogía, el psicoanálisis, las investigaciones en el campo de la sociología, las recientes teorías lingüísticas acerca de la adquisición y desarrollo del lenguaje han contribuido en gran manera a dedicar mayor tiempo, a respetar y valorar el espacio de la literatura en la vida del niño (p. 19).

En esta definición, la literatura infantil es la que ve al niño como el destinatario específico de unas determinadas creaciones literarias, que han logrado un gran auge, en función de las disciplinas que se han encargado de estudiar al niño como un ser integral. Consideramos lo expresado por la autora y compartimos sus señalamientos en cuanto a que la existencia de la literatura infantil podemos ubicarla desde el momento en que han surgido obras con valor literario, de las cuales el niño se ha ido apropiando poco a poco. La autora hace especial énfasis en el carácter multidisciplinario de los estudios sobre la literatura y las posibilidades que ella brinda para que el niño plasme pensamientos y emociones.

Cervera (1992) en tanto, define a la literatura infantil como "[...] todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra

con finalidad artística o lúdica que interesen al niño” (p. 11). El autor remarca que estas manifestaciones y actividades deben estar sustentadas por lo que él denomina “huella de arte” y un lenguaje artístico que debe ser vehículo de la producción literaria con la finalidad de ampliar las posibilidades de comunicación. Estudia a la literatura como una realidad interdisciplinaria que, debido a su naturaleza, está relacionada con otras materias; en ella confluyen elementos fantásticos, maravillosos, humorísticos, folklóricos, entre otros, que demandan un replanteamiento de lo infantil como género.

García Padrino (1992) ofrece otro punto de vista, sosteniendo que “[e]l rasgo esencial y las cualidades integradoras infantiles presentes en aquellas creaciones particulares por su origen o por su intención —en el autor o en el editor que asume acercarlas al niño, o por tratar temáticas que se consideran adecuadas o casi específicas para el niño (p. 5). Nos señala que, cuando hablamos de literatura, tenemos que tomar en cuenta dos aspectos: por un lado, a qué se refiere el término literatura infantil y por el otro, la realidad del destinatario, niño o joven, abogando en sus planteamientos por una base filológica necesaria para teorizar sobre la misma.

Para este autor, el concepto de literatura infantil tiene que tomar en cuenta el carácter independiente de la creación literaria y la utilización de la función poética del lenguaje.

Rubio (1994), otra investigadora de la literatura para la infancia, señala, al igual que en su momento el escritor cubano José Martí, que el requisito fundamental para hablar de literatura es que sea una obra de arte (en el sentido más amplio), ya que el término de infantil lo determina el lector infante al disfrutarla y al relacionarse con ella, y es este vínculo el que le permite desarrollar su capacidad creadora. De igual manera, plantea la complejidad de esta disciplina debido a los factores que inciden en ella: contexto social, cultura, intereses de los niños, entre otros. Sostiene que “[...] el texto produce en el lector nuevas experiencias y, el intercambio se realiza simultáneamente. Así se ocasiona un proceso continuo en que lector y texto se condicionan y son condicionados” (p. 12). En este sentido, el lector se transforma en un creador al darle nueva significación al texto, significación que depende de la situación y momento de la lectura.

Una estudiosa venezolana del discurso dirigido a la infancia, Navas (1995), señala que

[...] la literatura es un sistema comunicacional específico dentro del marco general del sistema del arte, y que, en consecuencia, cumple funciones comunicativas particulares dentro del sistema de la Cultura a la que vuelve para redescubrirla con una visión sensible y crítica (p. 39).

Ella insiste en la autonomía del discurso literario, que conlleva por parte del usuario a lograr interpretaciones poéticas propias. Presenta la literatura partiendo de la necesidad de comunicación del niño, agregando que, si aceptamos el término de literatura infantil como una convención, el único requisito que debe tener es el de ser literatura, para que propicie en el niño “libertad creativa y expresiva, el pensamiento crítico, el desarrollo de la sensibilidad y del gusto estético” (p. 33). Ella sostiene que el discurso literario difiere de otros discursos porque propicia la libertad interpretativa del lector; de ahí que cada lectura, aun del mismo texto, se transforma en una nueva aventura para el niño.

De igual manera Antillano (1997) nos habla de la literatura para niños y jóvenes, y de la presencia:

Los contadores de cuentos como encantadores de niños. El niño frente al relato se deja llevar; vive ese mundo de fabulación con tanta intensidad como la propia realidad, el disfrute lo lleva a recrear la historia dentro de su ámbito imaginativo (p. 31).

Esta autora hace particular énfasis en la escogencia de los materiales literarios para que se conviertan en estímulos para el acto creador del niño, un sustento para desarrollar su sensibilidad y enlazar las relaciones con el mundo que lo rodea.

Por su parte, Larrosa (1998) concibe a la literatura y a la lectura como un camino de formación y transformación de la vida de las personas. La lectura como experiencia estética resulta “un modo de quebrar esas fronteras y un modo de afirmar la potencia formativa y transformativa (productiva) de la imaginación” (p. 19). Hace énfasis no en el texto, sino en la relación del lector: Un lector, señala, debe estar dispuesto a escuchar sin arrogancia, para que logre escaparse en una experiencia sin límites preestablecidos, ya que para él “la literatura como la infancia, se define por su distancia y su extrañeza respecto al mundo diurno ordenado por la verdad y la justicia” (p. 87) y esto genera el efecto de fascinación que provoca en el lector.

En tanto que Nobile (1999) nos habla que una nueva corriente de la crítica actual trata de englobar en

...el concepto de literatura juvenil establece que todo cuanto se ha escrito para la edad evolutiva y las obras de las que los niños se han ido apropiando, sin excluir los mensajes narrativos ofrecidos por los nuevos instrumentos de comunicación, en el convencimiento que la literatura juvenil no es simplemente la tradicional del libro escrito (o de la narración oral), sino también la que se manifiesta a través de las nuevas formas del lenguaje visual (p. 47).

Plantea este autor que el término literatura ha superado innumerables concepciones, contando hoy en día con una teoría más sólida en este sentido, enriquecida por las reflexiones teóricas de amantes del tema. Sostiene que existe una literatura específica con dignidad artística que difiere de la acepción adulta del término, pero que esta cualidad no la hace existir como “arte menor”.

De igual manera, Colomer (1999) señala que a lo largo de este siglo la literatura para la infancia y la juventud se ha desarrollado aceleradamente debido a un fenómeno cultural y comercial que ha incidido en la adopción de nuevos temas y en su tratamiento, ya que plantea que en las producciones más recientes de las creaciones literarias españolas se puede encontrar “La descripción realista de la ficción, el distanciamiento humorístico y la experimentación formal, con la participación del género la novela policíaca infantil” (p. 138). Aspectos mencionados por la autora para la situación de la literatura española, pueden encontrarse en nuestras latitudes, y de acuerdo a nuestra constatación, a través de un bosquejo por la narrativa para la infancia actual, en países como Brasil, Argentina y Venezuela. Para Colomer (1999) “la literatura infantil supone que los niños tengan la posibilidad de aprender los modelos narrativos y poéticos de la literatura propia de su cultura” (p. 20), es decir, enfoca a la literatura como una iniciación de las generaciones al diálogo de la cultura a la cual pertenecen.

Rosenblatt (1978, 1982, 1996, 2002) ha planteado un modelo de lectura “transaccional” y de igual manera ha enfocado sus trabajos revalorizando la enseñanza de la literatura. La autora sostiene que en el acto de lectura hay una acción recíproca entre lector y texto que hace posible la obra literaria, por lo tanto, el sentido no se encuentra sólo en el texto o sólo en la mente del lector, sino que es una contribución de ambos, manifestando además que “para que una obra literaria o no literaria sea produ-

cida, debe prestar atención no sólo a las ideas, sino también a las sensaciones, emociones y actitudes que rodean las ideas, escenas y personalidades que están siendo concebidas" (p. 15). El poder de experimentación que la literatura puede brindarle a los jóvenes es magistralmente trabajado por ella, así como su capacidad para incidir en sus relaciones personales y sociales, volviéndolos más comprensibles ante las actitudes de los seres humanos.

Goldin (2002), en un prólogo a *La literatura como exploración* de Rosenblatt, señala que

[...] [Rosenblatt] no sólo ve a la enseñanza de la literatura como una forma de gozar, ni sólo como una forma de acercarse a las altas cumbres del espíritu. Entre otras cosas porque leer literatura es una experiencia, una forma de vivir vicariamente vidas y emociones ajenas y acercarse a las propias y, por lo tanto, de enfrentar dilemas vitales (p. 11).

Esta postura abre una vertiente para el universo pedagógico de la literatura, debido a la proyección en la vida del niño y a sus alcances para ayudarlo a interpretar el mundo que habita.

Quintero (2000) sostiene que el concepto de literatura para la infancia comprende

Las creaciones artísticas a través de la palabra oral y escrita, la imagen y el sonido, que están dirigidas a la infancia, o que han llegado a ella por diferentes vías y que son asimiladas con satisfacción y placer por los niños y niñas (p. 16).

Para Quintero las producciones literarias infantiles tienen un papel preponderante en la construcción de la identidad cultural de nuestros niños y niñas. Por tal razón es prioritario seleccionar y cuidar el material que está destinado al público infantil, ya que a través de él se presenta la oportunidad para la transmisión de valores y conceptos que pueden incidir en la formación de la personalidad del niño.

Esta serie de visiones revisadas sobre el término literatura infantil, nos permite acercarnos a la categoría de literatura infantil como género discursivo apoyándonos en lo descrito por Bajtín, en cuanto a que "el texto es una realidad dialógica, primaria, y el punto de partida para cualquier disciplina del campo de las ciencias humanas" (p. 305).

Estamos convencidos que cuando el niño entra en la dimensión del texto literario y en su relación con los signos accede a mundos que le permiten el “goce textual”, mencionado por Baudrillard (1989), que implica

[...] una forma de placer general, muy vinculado a una especie de satisfacción erótica que se consume en el momento en que el lector descubre las grietas y las articulaciones formales que el texto produce en él, generando un ritmo, un movimiento, que transporta al lector hacia zonas de imprevisible significado (p. 76).

El término de género literario también ha sido trabajado desde la perspectiva sociocrítica, la cual relaciona la evolución de las estructuras sociales con la aparición de los géneros literarios. La literatura para la infancia no escapa de esta tendencia y se ha enmarcado en esta problemática. Los diversos enfoques, niveles y distintos grados de significación asumidos por los autores nos remiten en primera instancia a compartir esta discusión, confrontar el panorama existente y emitir nuestra visión al respecto. Ello nos permite afirmar que hablamos de la literatura para la infancia cuando estamos en presencia de un texto artístico como elemento dentro del proceso de comunicación, “un círculo vital” en el cual el lector se identifica y se involucra en un juego creativo que le permite representarse, sentir, sugerir y disfrutar la aventura que implica la lectura. Una experiencia que, aludiendo al término utilizado por Rosenblatt (1996), se enmarca en un “continuo” estético donde el placer de la ficción encamina la apropiación de la literatura, para despertar la imaginación y los sentimientos en los lectores.

Esta diversidad de conceptos nos acerca al impulso teórico que ha tenido el estudio de la literatura para la infancia, recalcando por un lado el beneficio y la utilidad que tiene esta literatura en la formación del niño y por otro, la capacidad de desarrollar el potencial creativo de éste. De ahí el interés por indagar en algunas circunstancias que tienen que ver con el proceso de la recepción de la literatura por parte del niño lector. La capacidad estética del texto literario se manifiesta en su interpretación, y es por esa razón que el ejercicio persistente del lector a través de la lectura va creando, en él, una experiencia estética que consideramos digna de explorar.





## Capítulo II

# La literatura y el pensamiento: consideración social del niño

La experiencia del psicoanálisis me enseñó también que lo que determina en gran medida la vida de los seres humanos, es el peso de las palabras o el peso de su ausencia.

**Michèle Petit**

La funcionalidad formativa de la literatura en la vida del niño es un tema de suma importancia para este estudio. La literatura como arte es una herramienta que puede convertirse en una desafiante aventura mental, una exploración de los sentidos, que da real significación a los momentos en que el niño se acerca a un texto literario. Por un lado, pueden aparecer los senderos significativos y, por otro, el sentido de exploración del niño-lector como receptor.

Al conceptualizar al niño como lector, tenemos que tomar en cuenta la consideración social de éste, dentro de un marco cultural contextualizado, su personalidad y diversos factores intrínsecos y extrínsecos que pueden condicionar su acceso a la literatura, a la construcción del significado y que le permiten acceder a distintas formas de representación de la realidad. De ahí, que resulta necesario indagar aspectos de la naturaleza activa y constructiva del conocimiento tomando en cuenta las contribuciones de psicólogos y especialistas en literatura como los son Piaget (1969, 1975), Vygotsky (1979), Vygotsky, Luria, Lontiev y Teplov (1986), Merleau-Ponty (2000), Bettelheim (1978), Rosenblatt (1978, 1982, 2002) y Cohen & MacKeith (1993), entre otros, quienes han estudiado aspectos del pensamiento,

aprendizaje y enseñanza que permiten abordar al niño, para intentar conocer sus gustos y los tipos de literatura que pueden convocarlo.

Hoy en día sabemos que el pensamiento del niño se va desarrollando de la fase egocéntrica, basada en sus sentimientos y representaciones internas, a la de los símbolos y luego al lenguaje objetivo. Al ir superando esos aspectos de su vida afectiva, entiende mejor la realidad y va creando su poética propia, su imaginario personal, el cual le permite develar su interioridad armonizando emoción, pensamiento y acción y va desarrollando un diálogo interior sugestivo de imaginación y creatividad, que posteriormente irá consolidando en su desarrollo como ser humano.

La literatura hace que el lector transite los estadios del desarrollo cognitivo. Por esta razón, nos interesa abordar los trabajos de Piaget (1969) quien indagó sobre la formación de los mecanismos mentales, períodos y niveles, operaciones lógicas, las nociones de espacio, número y tiempo que han determinado un aporte fundamental para la psicología infantil, así como la construcción del conocimiento. Se le debe, en gran parte, la comprensión de la estructura, funcionamiento y formas de desarrollo de la inteligencia humana y el hecho de catalogar al individuo como ente biológico capaz de adaptarse al medio ambiente.

En cuanto a la construcción del conocimiento, a través de las investigaciones de Piaget, nos permitimos señalar que éste no se transmite, sino que lo va construyendo el sujeto, que pasa a ser un protagonista de su propio aprendizaje y desarrollo intelectual. Uno de sus grandes aportes es el de formular las etapas en que se desarrolla la inteligencia del niño, así como la concepción de que el niño avanza en la valoración de la lógica dejando atrás su pensamiento infantil. También asume Piaget que la actividad es el eje de las construcciones y aprendizaje del niño, de allí que en sus trabajos aboga por una pedagogía experimental, que formula preguntas y busca explicaciones a las mismas, haciendo énfasis en el juego como espacio de acción para la experimentación y manipulación.

Los planteamientos de Piaget (1975) nos indican que para los fines educativos los métodos deben tomar en cuenta la actividad mental espontánea del individuo; de esta manera el docente adquiere un rango de orientador-promotor que puede estimular la iniciativa, la experimentación y razonamiento en sus alumnos.

Otro aspecto importante trabajado por Piaget (ibíd.) para el desarrollo del pensamiento, estriba en el hecho de integrar lo afectivo y lo cognitivo en un proceso de actividad vital, donde la cooperación, enten-

dida como la agrupación de diferentes puntos de vista en torno a la realidad como factor social, ayuda al desarrollo de los conceptos y actitudes de pensamiento.

El campo afectivo incluye una serie de actividades mentales de las que somos conscientes cuando enfrentamos ciertos eventos, casi siempre respaldados por una base emocional que le permite al niño expresarse. Para este autor, la afección y la cognición son inseparables pero, en diferentes fenómenos de conciencia, puede predominar una más que la otra. Para Piaget (ibíd.)

[...] las funciones esenciales de la inteligencia consisten en comprender e inventar. Dicho de otra manera en construir estructuras, estructurando lo real. En efecto cada vez aparece más claro que estas dos funciones son indisolubles, ya que para comprender un fenómeno o un acontecimiento, hay que reconstruir las transformaciones de las que son el resultado, y para reconstruirlas hay que haber elaborado una estructura de transformaciones, lo que supone una parte de invención o reinención (p. 37).

En virtud de que, para efecto de la recepción de la obra literaria, el sujeto activa estas funciones (comprende e inventa, para reconstruir lo leído); además de que, para llevarlas a cabo, intervienen en este proceso aspectos de percepción, pensamiento, imaginación y acción del receptor; en nuestro caso el niño. De igual manera, el niño acciona sus estructuras mentales cuando selecciona el mensaje por lo que resulta imperioso para nuestra exploración, tomar en cuenta los estudios de Piaget y los aportes del constructivismo basados en su teoría.

Apoyándonos en la pertinencia de lo expresado por Solé (1992) para el constructivismo en el aula podemos compartir esta afirmación:

El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente puedan dar cuenta de la novedad (p. 16).

Tomando en cuenta estos planteamientos, afirmamos que la experiencia artística le permite al niño una reconstrucción de la realidad, la

creación literaria le brinda la posibilidad de vincularse con la palabra, la imagen, el sonido, así como disfrutar; a través de un juego, el goce de la alteridad, es decir, ponerse en el papel del otro, asumir un personaje a través de planos de identificación y disfrutar de la ficción, diferenciándola de la realidad. La palabra para el niño se transforma en un elemento que comporta un significado, una imagen, una representación del mundo.

Piaget (1975) también analiza la representación del mundo en el niño en términos del realismo, la magia, el artificialismo y el animismo de la etapa infantil. El realismo se presenta en el niño cuando cree que el pensamiento está ligado a su objeto o cuando liga los nombres con las cosas nombradas. La magia la concibe como el uso que hace el individuo del poder de las relaciones para transformar la realidad. El artificialismo supone que las cosas son el producto de la fabricación humana y el animismo lo conceptualiza como la tendencia del niño a concebir las cosas vivas, aun las inertes, dotándolas de voluntad e intenciones. Estos aspectos han sido estudiados en el ámbito de la literatura y se han transformado en una fuente generadora de materiales para la infancia.

En cuanto al pensamiento y sus operaciones, Piaget (1981) señala que a partir de los once años el pensamiento formal se hace posible, es decir;

[...] que las operaciones lógicas comienzan a ser transpuestas del plano de la manipulación concreta al plano de las meras ideas, expresadas en un lenguaje cualquiera (el lenguaje de las palabras o el de los símbolos matemáticos) pero sin el apoyo de la percepción (p. 97).

El niño en su evolución hacia la adolescencia y adultez puede, a través del razonamiento hipotético-deductivo, concluir de sus hipótesis sin necesidad de una observación real. En este sentido, nos interesa su visión en cuanto a la diferenciación que hace del pensamiento concreto como la representación de una acción posible y el pensamiento formal como la representación de acciones posibles, porque a través de la relación del niño-joven con la literatura se pueden generar situaciones que lo lleven a elaborar generalizaciones, reflexionar, proyectarse y desarrollar su imaginación. Sabemos, por los trabajos de Piaget, que sobre la personalidad del niño y del joven actúan una serie de elementos internos y externos, que determinan de forma inexorable sus propias posibilidades para el acceso a la obra literaria y la realización comunicacional de la misma; aspectos como

la maduración afectiva, el desarrollo psicológico, las actitudes y las estructuras mentales delimitan la comprensión y apropiación del discurso literario.

Vygotsky (1979), por su parte, centró sus trabajos sobre la génesis de la acción humana, la génesis del lenguaje y el pensamiento, explorando nociones como la formación de conceptos, las formas de producción verbal y fundamentalmente el uso del lenguaje como un instrumento del pensamiento. El lenguaje como institución social, se transforma en una herramienta mediatizadora que posee el sujeto para alcanzar la zona de desarrollo próximo (ZDP), término empleado por el autor para aludir a “la distancia entre el actual nivel de desarrollo del niño y el nivel de desarrollo potencial al que puede llegar” (p. 165), a través de la mediación de un adulto o con un compañero.

Uno de los aspectos trabajados por Vygotsky y fundamentales para nuestro trabajo es el que tiene que ver con la ampliación de la palabra no sólo como expresión lingüística, sino como expresión psicológica, parafraseando a Rosenblatt (2002) para que “las palabras se transformen en signos de cosas y de ideas” (p. 42). La vivencia, la situación individual y personal le brindan a la palabra un significado dentro del marco motivacional en que se encuentre el individuo. Por esta razón, pensamos que también la palabra, dentro del marco de la literatura, se puede convertir en un instrumento de desarrollo personal y estético para la formación del niño.

Para Vygotsky (1979) el sentido y significado de una palabra oída por el individuo va más allá de su significado referencial, ya que es el producto de eventos psicológicos que se acumulan en la conciencia, transformándose así la palabra en un elemento motivador de la conciencia y de la psiquis del niño. El docente y los compañeros del niño, tomando en cuenta los postulados de Vygotsky, se transforman en mediadores para el alumno, ya que por medio de su participación pueden contribuir a que éste se apropie de la cultura y de los conocimientos. El papel de la escuela, desde la perspectiva reflejada en sus trabajos, debe estar centrado en crear contextos sociales que le permitan al niño el dominio y uso consciente de las herramientas que le ofrece la cultura, incentivando el desarrollo actual del niño y el desarrollo potencial al cual puede llegar. Por lo tanto, la escuela puede impulsar y dirigir al niño en su desarrollo, organizar entornos donde éste pueda alcanzar niveles más altos y abstractos de pensamiento que lo lleven a elaborar reflexiones, adquiriendo conceptos complejos, logrando avanzar en su proceso.

En cuanto a la recepción de la literatura, la interacción con el otro (compañero, docente) genera un mundo de posibilidades en el niño para la construcción de significados y para ampliar su competencia lectora. Para Vygotsky (1979), “la función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social” (p. 160); para nosotros, la literatura es una manifestación que, a través de la palabra oral y escrita, nos remite a la comunicación y a la mediación cultural. De ahí que, tomando en cuenta sus postulados, resulte muy beneficioso para el trabajo con literatura, generar situaciones donde el niño pueda compartir lecturas, abriendo un espacio a las emociones y permitiéndole discutir sus posibles construcciones con los otros, enriqueciendo de esta manera el alcance de la literatura en su vida.

La interpretación, colaboración o cooperación de los receptores causa que el discurso literario sea más tangible para el niño, ya que cada receptor lo interpreta desde sus repertorios individuales y socio-culturales, pudiendo compartir con sus compañeros su interpretación del material trabajado y las significaciones logradas. Al transcurrir el período de la infancia, el niño va sustituyendo el dibujo, como forma de expresión, por la palabra, para expresar sus sentimientos y la complejidad de las situaciones que está viviendo; la inventiva infantil se va alimentando de las impresiones de la realidad y la creación literaria, como espacio lúdico va abriendo una posibilidad para desarrollar esta forma de comunicación.

En un texto sobre la imaginación y el arte en la infancia, Vygotsky (1996), aludiendo a la importancia y el sentido de la creación infantil, señala:

Ésta ayuda al niño al desarrollo de su imaginación creadora que le imprime a su fantasía una dirección nueva, que queda para toda la vida. Consiste también su importancia en que permite al niño, ejercitando sus anhelos y hábitos creadores, dominar el lenguaje, el sutil y complejo instrumento de formular y transmitir los pensamientos humanos, sus sentimientos, el mundo interior del hombre (p. 84).

En sus contribuciones a la psicología infantil, aspectos como la palabra, la imaginación y las emociones se presentan como fuerzas incentiadoras de la actividad humana, que permiten explorar el mundo interior del niño, y a él, desarrollar su fantasía.

Teplov (1986), quien realizó estudios sobre el papel del arte en la formación del niño en planos del fundamento psicológico de la actividad artística de éste, sostiene que la percepción del arte cobra un grado rele-

vante para la educación artística del niño, además de plantear que el arte debe ser fuente de goce estético ya que, de no ser así, el trabajo con esta disciplina puede carecer de significado y estar desprovisto de sentido. De igual manera, señala que se debe incentivar una relación con el arte que mueva aspectos de la psicología humana donde la imaginación, el desarrollo de los sentidos y el pensamiento se involucren en una profunda experiencia emotiva.

En este sentido Vygotsky y otros (1986) indica:

La percepción del arte es un proceso activo, que incorpora momentos motores (ritmo), experiencia emotiva, actividad imaginativa, y operaciones de pensamiento. Estas últimas tienen especial importancia en los niños pequeños. La mayor o menor inteligibilidad de la literatura infantil depende ante todo de su capacidad para determinar en los niños un proceso de identificación: ponerse en el lugar del héroe de la historia y actuar con él (p. 297).

Las actividades que tienen a la literatura como arte, envuelven aspectos que involucran el desarrollo de las capacidades correspondientes como las sensaciones, percepciones, expresiones y reacciones emotivas. Por lo tanto, conviene crear un espacio en la vida del niño en el cual, a través de la creación de nuevas formas de imaginación activa, logre identificarse sintiendo, viviendo y alcanzando planos profundos de realización y significados para su formación integral.

Más adelante Vygotsky y otros (1986) hace énfasis en que

[...] el arte no es sólo imaginación, sino también conocimiento emotivo del mundo; esto es lo que determina la formación de la percepción artística. Si la observación científica es llamada a veces “percepción del pensamiento”, la percepción estética puede ser definida como la “percepción de los sentidos”, percepción emotiva. Pero, naturalmente, la percepción estética entraña mucho más que sentimiento. Es una percepción que partiendo del sentimiento se desarrolla en forma de pensamiento, pensamiento profundo y penetrante (p. 294).

Para este autor, la percepción estética puede constituirse en una forma para tener acceso a la vida interior del niño y desarrollar su sensibi-

lidad emotiva, además de ayudar a entender los sentimientos de otros, reconociendo los propios.

Merleau-Ponty (2000) también ha trabajado la fenomenología de la percepción, como una revelación del mundo y una forma de comunicación con él. "Percibir no es experimentar una multitud de impresiones que conllevarían unos recuerdos capaces de completarlas; es ver cómo surge, de una constelación de datos, un sentido inmanente sin el cual es posible hacer invocación ninguna de los recuerdos" (p. 44).

Cada signo literario adquiere significación a través de la percepción que debe realizar y concretar el receptor. Las sensaciones, la atención y el cuerpo como objeto afectivo son algunos de los aspectos por él trabajados, que enmarcan la percepción de los objetos y las experiencias de vida. Señala Merleau-Ponty (ibíd.): "El lenguaje no es un instrumento, no es ya un medio, es una manifestación, una revelación del ser íntimo y del vínculo psíquico que nos une al mundo y a nuestros semejantes" (p. 213). De sus planteamientos, podemos deducir que en todo acto de expresión del hombre se une un mundo lingüístico y un mundo cultural, generando un espacio donde, para el individuo, priva la naturaleza de la significación de los sentidos. En este sentido, la percepción y fundamentalmente la percepción que tiene el niño de la literatura, así como la experiencia estética infantil, son aspectos que pueden ayudarnos a compartir que

[...] el sentido de una obra literaria más que hacerlo el sentido común de los vocablos, es el que contribuye a modificarlo. Se da pues, ya sea en el que escucha o en el que lee, ya sea en el que habla o escribe, un pensamiento dentro de la palabra que el intelectualismo no sospecha (p. 196).

Estos aspectos abren un nuevo campo o una nueva dimensión a la experiencia como escritor, lector y fundamentalmente como receptor.

La lectura, desde este enfoque, se convierte en "un diálogo vivo de voces fuera de la nuestra" (p. 199) que, tomando en cuenta la experiencia perceptiva, se genera una vivencia para el niño que puede proyectar todos sus acercamientos previos con la literatura.

Por su parte, Bettelheim (1978), en sus estudios sobre el alcance de la literatura y los cuentos de hadas y su influencia en la educación infantil, nos plantea la función liberadora y formativa de los mismos para la mentalidad infantil, así como el hecho de que el niño, al identificarse con los personajes de los cuentos, experimenta sentimientos y descubre situa-



ciones de vida que son fundamentales para su desarrollo. Considera además este autor que para quienes trabajamos con niños, nuestra búsqueda debe estar centrada en que el niño encuentre sentido a la vida, atribuyéndole a la literatura el papel de brindarle parte de la herencia cultural.

Señala Bettelheim (1978):

Para que una historia mantenga la verdadera atención del niño, ha de divertirle y excitar su curiosidad. Pero, para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan. Resumiendo, debe estar relacionada con todos los aspectos de su personalidad al mismo tiempo, y esto dando pleno crédito a la seriedad de los conflictos del niño, sin disminuirlos en absoluto y estimulando, simultáneamente, su confianza en sí mismo y en su futuro (p. 11).

El fundamento de sus estudios está en el psicoanálisis y el carácter terapéutico de los cuentos de hadas en la vida del niño. Explica cómo la vida interna del niño puede enriquecerse con la literatura; a través de ella el niño puede desarrollar su ser psicológico y emocional, así como el hecho de que los problemas existenciales planteados en las historias pueden proporcionar al niño posibles caminos para ir resolviendo los propios, ya que los conflictos son tratados partiendo de la naturaleza de la condición humana para, de esta forma, presentárselos al niño.

Para Bettelheim, el valor de los cuentos de hadas radica en que, por medio de ellos, el lector puede evadirse del mundo real a un mundo mágico en el cual priva la justicia, la igualdad, y prevalece el bien sobre el mal, valores y estereotipos que han tenido en la literatura una fuente de estudio inagotable. Estos cuentos le permiten al niño comprender el mundo complejo al que se enfrenta así como encontrarle sentido a sus sentimientos en una especie de *catharsis* para su mundo interior y sus conflictos existenciales. Como el mismo autor subraya, los cuentos de hadas, como parte de la herencia cultural de la humanidad, le ofrecen la oportunidad al niño para comprender la naturaleza problemática de la vida. Este aspecto nos lleva a pensar cómo la ficción puede brindarle al niño un espacio para este tipo de experiencia, para fabular, constituyéndose así en un aporte fundamental para el desarrollo de su personalidad.

Los trabajos de los psicólogos Cohen & Mackeith (1993) abarcan un tipo especial de la actividad imaginativa de los niños abordando su mundo privado e imaginario, los llamados “paracosmos”, los cuales les permiten crear mundos de fantasía e imaginación. A través de investigaciones clínicas y entrevistas muestran cómo los niños se escapan de la vida social por medio de reinos imaginarios que pueden experimentar, entendiendo la imaginación como la facilidad para crear imágenes y reproducirlas. Un aporte fundamental de sus estudios radica en la formulación de un esquema de desarrollo de las fantasías de los niños y adolescentes, así como la reafirmación del papel del juego y de la literatura como fuentes primordiales para crear estos mundos privados, mundos que le permiten al niño embarcarse en aventuras donde lo maravilloso y lo misterio se transforman en ingredientes para sus creaciones. Estos elementos tienen en la literatura una fuente sustancial de motivación.

Rosenblatt (2002), en su obra *La literatura como exploración*, señala que el contacto reiterativo con la literatura puede provocar mayor sensibilidad social y estética en el lector: Le adjudica a la literatura la posibilidad de acercar al niño y al joven a la cultura, además de convertirse en una experiencia íntima que le permite explorar situaciones de la vida humana. Sus aportes nos llevan a afirmar que a partir de la experiencia de la obra literaria, el joven puede llegar a elaborar planos de comprensión sobre el contexto social en el cual está inmerso. Sostiene, además, que la transmisión de valores vividos a través de la lectura literaria, puede sin duda formar al ser humano, con más capacidad democrática para vivir en sociedad.

Refiriéndose Rosenblatt (2002) a la literatura plantea:

Una novela, un poema, una obra de teatro, permanecen tan sólo como manchas de tinta sobre el papel hasta que un lector los transforma en un conjunto de símbolos significativos. La obra literaria existe en el circuito vivo que se establece entre el lector y el texto: el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos. De este proceso complejo emerge una experiencia imaginativa más o menos organizada (p. 51).

Por ser la experiencia literaria personal y significativa, el docente para Rosenblatt debe generar en sus alumnos situaciones que fomenten la

autocrítica y las discusiones a fin de que permitan analizar roles y situaciones de vida que puedan incidir en los rasgos de la personalidad de los jóvenes lectores. Esto favorece, en cada uno de ellos, una elaboración y una representación más vivencial a través de la literatura, que permita como lo señalan algunos teóricos del aprendizaje “aprender significativamente”, que le brinde al niño la posibilidad de elaborar un significado y un sentido propio sobre el material literario leído.

Al aprender, nos estamos proporcionando una forma de ver al mundo; las interacciones con los materiales literarios pueden llenar o no las expectativas del lector. En definitiva, la lectura literaria se puede transformar en un proceso complejo que aporta suficientes elementos (cognitivos, emocionales, saberes y valores culturales) relevantes para la formación estética del individuo, para su formación receptora crítica y para ampliar sus vías de comunicación y expresión.

Dentro del terreno literario y en el desarrollo de la personalidad del niño, se pueden generar situaciones que lo remitan a ir conformando su imaginario personal, logrando interpretaciones y reinterpretaciones que se pueden transformar en puentes para su recepción. De esta manera se va llenando una entrañable necesidad del espíritu humano, que consiste en hacer partícipes a los demás de lo que pertenece a la experiencia de cada quien. Casi siempre, el papel de la literatura para la infancia se ha estudiado en dos sentidos, por un lado, viéndola como un acceso al conocimiento e información y, por el otro, como fuente de placer, donde los sentimientos y las emociones tienen su espacio. Nuestra orientación está encaminada a entenderla como un acto íntimo de comunicación.

Los trabajos del grupo de teóricos mencionados anteriormente nos permiten explorar la recepción de la literatura en el aula, apoyándonos en sus alcances, partiendo de las relaciones que los niños establecen con los materiales literarios y tomando en cuenta los períodos en los cuales se encuentran (animista, fantástico y realista) para acercarnos a interpretar su lenguaje interior; la representación del mundo y la construcción activa del conocimiento, estableciendo un camino que nos acerque al universo del imaginario infantil.



## Capítulo III

### Estética de la recepción: antecedentes teóricos

Si tuviésemos una Fantástica como tenemos una Lógica, estaría descubierto el arte de inventar:

**Novalis**

La historia de la estética ha sido llamada, en nuestros tiempos, la historia de las teorías de la interpretación o de los efectos que produce en el destinatario, de igual manera, la historia de la reconstrucción de los textos literarios. También ha sido entendida como un enfoque que se centra en la lectura de la obra literaria y así en el lector, como partícipe de este acto. Son muchas las concepciones con las que ha sido designada y las visiones con las cuales ha sido abordada.

Los trabajos sobre el tema de la recepción estética en el campo de la literatura infantil son de reciente data. A partir de la aceptación de esta literatura como un discurso artístico con particularidades propias, se han venido generando ciertos interrogantes sobre el niño como receptor de la misma, respecto a cómo la percibe y cómo la interpreta y la valora, en tanto que, en el campo de la literatura para adultos, sí contamos con una serie de teorías sobre la estética de la recepción de la obra literaria, que resulta un apoyo imprescindible para nuestro trabajo.

La estética ha sido explorada desde diversos paradigmas. Es a partir de los postulados de Kant que la noción de estética cambia, deja de ser estudiada sólo tomando en cuenta al objeto, para analizar la relación del

hombre (en este caso el niño) con el objeto. Navia (1999) señala al respecto que

[...] si con Kant emergía la estética como escolástica de los juicios estéticos (del arte en sí mismo, del artista genio, de la obra de arte trascendente y los procesos creativos) con Kant también se abría el concepto de estética a lugares conceptuales ampliados de la vida y el arte (p. 42).

Un gran número de estudios que vinculan a la literatura como arte han venido considerando la funcionalidad del texto, el campo de la recepción y, más específicamente, la estética de la recepción.

Uno de los estudiosos de la estética de la recepción (Ingarden en Warning, 1979), distingue entre la estructura de la obra literaria como arte y sus concreciones en la lectura, es decir, de esos posibles encuentros de los destinatarios con la obra. Asimismo, nos habla de dos conceptos que cristalizan su teoría de la recepción como lo son la concreción y la reconstrucción. La concreción entendida como valor estético y la reconstrucción como valor temático. En la tarea de reconstrucción, Ingarden se refiere a "lugares de indeterminación" (p. 50) que existen en toda obra literaria y que el lector, en el proceso de recepción de la misma, debe ir completando o construyendo para el texto.

Define Ingarden (ob. cit.) la obra literaria de esta manera:

La obra literaria en cuanto tal, es una formación puramente intencional que tiene la fuente de su ser en actos de conciencia creativos de su autor y cuyo fundamento físico está en el texto escrito o en otro medio físico de posible reproducción (como por ejemplo una cinta magnética). En virtud del estrato dual de su lenguaje, la obra es accesible intersubjetivamente y reproducible, de manera que se convierte en un objeto intencional intersubjetivo, relativo a una comunidad de lectores (p. 36).

La obra literaria puede trascender las experiencias de la conciencia del autor y del lector ya que presenta esos lugares de indeterminación, citados por Ingarden, dando la oportunidad al lector de llenar o completar, en su proceso de recepción, para construir concreciones estéticas que lo lleven a formular significados particulares sobre el material leído. El valor artístico de la obra se mezcla con las concreciones logradas por el lector

y éste, a través de representaciones experimentadas y percibidas de modo concreto y afectivo durante su lectura, podrá desplegar su imaginación.

Para Ingarden, la estructura de un texto se determina por las maneras en que éste puede ser abordado, pues define al texto como una estructura potencial, que se concreta gracias al lector:

El filósofo Gadamer (en Warning, 1979), sostiene que la recepción de la obra literaria tiene como tema central la historia del efecto y la aplicación, desde el punto de vista de la conciencia histórica del sujeto y de los esfuerzos interpretativos del lector que se involucra con la obra. Lo que este autor ha llamado “una comunión misteriosa de las almas” (p.17). Para él la interpretación no es un “acto accesorio” de la comprensión sino la forma explícita de la comprensión. Plantea una especie de fusión entre los términos interpretación y comprensión. Señala que “la historia del efecto es una serie continuada de fusiones interpretativas de horizontes por un lado el potencial de texto y por otro el horizonte interrogativo del intérprete” (p. 20).

Por su parte Jauss (en Warning, 1979) asume en parte los postulados de Gadamer para ampliar el concepto de “historia de la recepción al de la historia de los efectos, entendiendo el efecto de una obra en dependencia de la participación activa del receptor” (p.22). Plantea que el efecto o la provocación así como los distintos estratos de lectores y el horizonte de expectativas que puede plantearse a través de la lectura, determinará la recepción de la literatura. Establece una distinción entre “el efecto como elemento de concretización, condicionado por el texto y la recepción como elemento de concretización, condicionado por el destinatario” (p. 70).

Este autor nos dice:

El lector solo puede convertir en habla un texto, es decir, convertir en significado actual el sentido potencial de la obra, en la medida que introduce en el marco de referencia de los antecedentes literarios de la recepción su comprensión previa del mundo. Ésta incluye sus expectativas concretas procedentes del horizonte de sus intereses, deseos necesidades y experiencias, condicionado por las circunstancias sociales específicas de cada estrato social y también las biográficas (p. 77).

La experiencia previa del lector juega un papel fundamental para su identificación con la obra y su modo de recepción. Por eso es importante que el niño desde muy temprana edad tenga un acercamiento a los

materiales literarios, que le van a permitir jugar con el lenguaje y la literatura para disfrutar sus dimensiones estéticas.

El comportamiento del lector-niño destinatario es, en este sentido, activo y le permite desplegar su comprensión previa del mundo, así como sus conocimientos previos en cuanto a literatura, los cuales condicionan su recepción de la misma.

La recepción la entiende Jauss (ob. cit.) como un diálogo entre el pasado y el presente que se enriquece con la experiencia del lector; es un “despliegue sucesivo de un potencial de sentido ya dado” (p. 88). Hace énfasis en el universo de expectativas que tanto el autor como el lector aportan a la obra, y es a partir de esa interacción que se constituye la recepción como experiencia estética.

Iser (1987), mientras tanto, define a la obra literaria “no como un registro documental de algo que existe o ha existido sino como una reformulación de una realidad ya formulada que trae al mundo algo que no existía antes” (p. 86).

Plantea que la obra literaria posee dos planos, uno artístico, creado por el autor; y otro estético, dado por la concreción realizada por el lector. El proceso de lectura está concebido en virtud de una realidad dada por la actualización que del texto hace el lector. Introduce también el término de “indeterminación”, el cual debe entenderse como “lugares vacíos” que articulan la relación texto-lector. Estos lugares vacíos le permiten al lector incorporar la experiencia del texto a su experiencia de vida.

En otros términos, diríamos que la experiencia ofrecida por el texto al relacionarse con los conocimientos previos del lector; le permite a éste llenar esos espacios vacíos, con los que se logran verdaderos planos comunicativos entre el texto y el lector.

Respecto a la naturaleza del lector Iser (1987) señala que, durante el proceso de lectura, la obra literaria va asumiendo su carácter específico y el lector va construyendo “el sentido potencial” inmerso en la obra. También efectúa una caracterización de un lector “implícito” y de la obra literaria que son fundamentales para nuestro trabajo, ya que distingue en ella los dos polos mencionados anteriormente: el artístico (el texto creado por el autor) y el estético (la realización cumplida por el lector).

En cuanto a la definición del lector; nos dice que el “lector implícito” no es más que el acto de lectura implícito en el texto, el rol del lector factible en el texto y que le va a permitir llegar a implicaciones más profundas. En tanto que, el lector es “explícito” cuando está determinado social e



históricamente. La participación del lector; para Iser, debe ser real y creativa, donde prevalezcan sus actos imaginativos y permitiendo así encauzar su lectura, para resurgir modificado después de culminada la misma.

Definitivamente, para él debe existir una complementariedad entre texto y lector; convirtiendo las respuestas del lector el eje de la recepción.

De igual manera, Eco (1981, 1998) trata el tema de la recepción; la conceptualiza desde el punto de vista de la cooperación interpretativa en el texto narrativo, el lector modelo y la obra abierta, aspectos que abren un discurso sobre la actualización del texto y el papel del lector como constructor de significados. Nos dice en cuanto al lector y al texto:

Un texto es un artificio cuya finalidad es la construcción de su propio lector modelo. El lector empírico es aquel que formula una conjetura sobre el tipo de lector modelo postulado por el texto. Lo que significa que el lector empírico es aquel que intenta conjeturas, no sobre las intenciones del autor empírico, sino sobre las del autor modelo. El autor modelo es aquel que, como estrategia textual, tiende a producir un determinado lector modelo (p. 41).

Es una afirmación que profundiza aspectos de interpretación y uso de lo escrito, partiendo del hecho de que el lector no asume una función pasiva frente al texto, sino que participa en su construcción. Señala, de igual manera, que una obra bien hecha crea a su lector y por lo tanto será “el lector” el producto de una lectura y de un texto. Sostiene además que

[...] el funcionamiento de un texto (no verbal, también) se explica tomando en consideración, además o en vez del momento generativo, el papel desempeñado por el destinatario en su comprensión, actualización e interpretación, así como la manera en que el texto mismo prevé esta participación (p. 22).

Aboga Eco siempre por la libertad interpretativa. Para él, cada autor elige a un lector y es posible la existencia de una estética de las infinitas interpretaciones que puede tener un texto poético.

Sánchez Corral (1999), en el área de la recepción infantil, plantea, sobre la base de numerosos estudios, que la experiencia estética le permite al niño explorar “otra forma de pensar, otro sistema de modelación del mundo, la creación de otro mundo paralelo al mundo” (p. 89) transformándose en una experiencia vital para el desarrollo de la personalidad

durante su infancia. De igual manera, ofrece resultados de investigación sobre los efectos que la recepción del discurso produce en la relación del niño y la creación literaria.

La experiencia estética infantil se convierte en un placer debido al poder simbólico, mágico de crear “mundos posibles” e imaginarios fundamentales para el desarrollo de la personalidad del niño en la infancia. Nos señala que hay que ofrecerle al niño “mundos posibles” que le sirvan a éste para crear un espacio que lo lleve a transgredir “la realidad empírica del discurso pragmático y la ficción autorreferencial del discurso estético” (p. 90). La literatura le permite al niño sumergirse en universos imaginarios, creando situaciones de placer y deseo que lo llevan a difuminar la realidad y la fantasía en una situación vivencial que enriquecerá su experiencia.

Stierle (1987) sostiene que la obra literaria, vista desde la recepción estética, tiene un carácter abierto de significaciones, y es la acción del receptor la que actualiza ese carácter abierto. Señala además:

El sentido de la obra literaria no puede descubrirse ya con el análisis de la obra misma o de la relación de la obra con la realidad, sino sólo con el análisis del proceso de recepción en que la obra, por decirlo así, se exhibe en sus múltiples facetas (p. 92).

Hace una distinción entre la recepción de los textos pragmáticos y la recepción de los textos de ficción como formas superiores de recepción; diferencia la recepción elemental de otras formas de recepción más complejas a las cuales puede llegar el receptor en un rango superior. Podríamos entonces hablar, en términos de complejidad, de grados de recepción, y por lo tanto, resulta interesante acercarnos a la apropiación que hacen los niños de la literatura y de su actuación receptiva.

Señala Stierle (1987) que:

La recepción de la ficción como ilusión es un grado elemental de recepción que puede reclamar para sí un cierto derecho. Su objeto es, empleando un concepto reactualizable de la estética del siglo xviii, lo interesante; esto está vinculado a la vivacidad de la ilusión, y lleva al receptor de una manera siempre específica, a una perspectiva de identificación. Este grado de recepción está marcado con un máximo de pureza y amplitud en el niño, que hace sus primeras experiencias con la imaginación (p. 104).

Estos planteamientos nos permiten examinar los efectos del discurso literario en el universo imaginario del niño, así como el poder de los textos ficcionales para construir espacios creativos y abrir un espacio en la vida del niño.

En el plano educativo Gennari (1997) nos explica: "La formación estética del hombre se explica en el horizonte de lo humano, connatural al evento estético vivido en la práctica de la convivencia cultural, de la actitud receptora crítica y de la búsqueda expresivo-comunicativa" (p. 16). Señala que la educación estética del hombre implica tanto la dimensión de la intertextualidad como la de la transcodificación, dimensiones necesarias para lograr un equilibrio en el desarrollo del ser humano, desde muy temprana edad. Es por esta razón que sostenemos que la experiencia estética, la sensibilidad y la afectividad deberían ir de la mano en un proyecto de aprendizaje para la formación literaria desde la infancia.

## **I. La recepción de la literatura en el aula de clase y la problemática de la enseñanza**

Desde el punto de vista educativo, hoy en día no podemos negar el valor de la literatura infantil en la formación del niño. Nuestro trabajo persigue recrear el escenario de la recepción de las obras literarias dentro de un aula de clase, por lo tanto, no podemos dejar de hacer una revisión sobre algunos aspectos de la problemática de la enseñanza de la literatura en nuestro país.

Hernández Montoya, 1975, 1983; Falcón y Tovar, 1982; Santaella, 1986; Cadenas, 1986; Ribas, 1987; Navas, 1988, 1995; Rodríguez, 1992, Antillano, 1991; entre otros, han intentado explicar los problemas de la enseñanza de la literatura, su función en el aula y la incorporación curricular de la misma en los programas de formación docente. Sus discursos han estado marcados por una crítica a la teoría, a los métodos y a los contenidos, así como también al estudio del texto, del lector y fundamentalmente al papel del docente y de la Escuela como entes sensibilizadores y promotores de la lectura y la literatura.

Hernández Montoya, en un estudio titulado *La enseñanza de la literatura y otras historias* (1975), presenta una serie de reflexiones inspiradas en los conflictos que la enseñanza de las letras puede generar en el ámbito universitario, basado en el cuestionamiento de una metodolo-

gía anacrónica aplicada a la literatura, que deja de lado el hecho artístico. El aporte de este trabajo está centrado en la reelaboración de un plan de estudios en el cual la literatura se presenta de forma más armónica y menos superficial.

Este mismo autor, en otro trabajo más reciente, *La literatura secundaria* (1983), presenta una serie de planteamientos sobre la enseñanza de la literatura y el contenido de los manuales literarios escolares, un estudio sobre la red discursiva de los mismos los cuales, para el autor, responden a una serie de discursos socialmente determinados.

En un trabajo de corte cuantitativo, sobre el tratamiento de la literatura en el aula, fundamentado en los contenidos de los programas de castellano y literatura, Falcón y Tovar (1982) llegan a concluir que muchas de las obras literarias que se le ofrecen a los jóvenes no responden a los intereses y experiencias lingüísticas de los alumnos, y también que el nivel del discurso manejado en ellas no es el apropiado para su posterior comprensión.

Santaella (1986) plantea que quizás uno de los problemas de la utilización de la literatura en el aula estriba en que "carecemos de instrumentos prácticos de enseñanza, o que la literatura dejó de producir ese efecto subyugante, mágico y catártico que en otros tiempos generaba" (p. 1). Sus afirmaciones siguen teniendo un gran asidero en estos días, más aún, si tomamos en cuenta el avance de la comunicación audiovisual y de las tecnologías que rodean a nuestros niños y jóvenes en las cuales la palabra asume una connotación especial. Además, hay que considerar que estos niños están inmersos en una sociedad tecnócrata, en la cual predominan los valores de uso y utilidad por sobre todas las cosas.

Dubois (1995) ha estudiado la situación de la lectura en la escuela y el papel del docente como orientador de la misma. Ella señala que es necesario abrir un espacio en la escuela para devolver la capacidad de goce, aventura e imaginación, despertando el gusto en los niños por la aventura de leer. Dubois sostiene que para nuestro sistema educativo "[...] la preocupación no ha sido nunca por lo que sienten los niños y los jóvenes, por lo que son, por la actitud que tienen frente a los problemas, por las emociones que les despierta una lectura, por la originalidad de sus escritos" (p. 9).

Según Cadenas (1986), el problema de la enseñanza radica más en aspectos de sensibilidad que en los métodos y teorías que se han utilizado. En este sentido, García Márquez (1997), al tratar el mismo tema, nos

dice que “un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas. Cualquier otra pretensión no sirve para nada más que asustar a los niños” (p. 20).

Por su parte, José Rivas Balboa (1987) ha realizado un trabajo sobre la funcionalidad formativa de la literatura en la Educación Media y la necesidad de reconocer la especificidad de lo literario, para rescatar los valores del texto y una posible reflexión sobre la enseñanza de la literatura.

La situación de la lectura en la Escuela la analiza Navas (1988) de la manera siguiente:

En realidad, en nuestra escuela venezolana –maestros y niños– leen por castigo, por imposición o por desesperación. Se lee por impulsos prácticos y se lee por razones artísticas. Parece cierto que la emoción estética casi nunca se experimenta en la primera lectura” (p. 20).

Navas nos habla del papel del docente como “selector”, es decir, “un creador de hombres y sociedades” y de la imperiosa necesidad que se presenta en cuanto a que éste se involucre en un “acto auto-re-educativo”, para convertirse en un lector y a la vez en un selector del material que le va a ofrecer a los alumnos. Esta actitud le permitirá trabajar productivamente el texto, aproximarse al análisis del discurso literario y lograr interpretaciones compartidas como lector.

Rodríguez (1990) en un artículo titulado “Ante la crisis de la lectura ¿Una literatura de Transición?”, señala:

Efectivamente existe ese divorcio entre la lectura escolar por obligación y lectura amena por placer. Parece absolutamente necesario cambiar los patrones existentes hasta ahora, haciendo la lectura una sola, indivisible. Romper las barreras que separan una literatura formal de otra informal [...] Desgraciadamente, la enseñanza de la literatura casi siempre ha consistido en su utilización como un instrumento para enseñar gramática, o en una bisección tan exagerada que a veces se aproxima a la autopsia (p. 28).

Estos señalamientos nos resultan apropiados para insistir en la necesidad de cambios en los programas escolares y en los materiales que les brindemos a los niños. La concepción de literatura como formal (clásica) e informal (sin cánones establecidos) ha ido cambiando al ritmo del tiempo; el niño participa y despierta bajo los criterios y patrones que el medio y la

cultura le imponen, por lo tanto, debemos ofrecer producciones acordes a su mundo, intereses, motivaciones, destrezas lectoras, aspectos que deben ser estudiados antes de brindar un material literario a los niños.

De la misma manera, Antillano (1991) analiza en una serie de trabajos la enseñanza de la literatura con jóvenes, y así como el aburrimiento en el que caen tanto el docente como el alumno por la falta de motivación e interés hacia el hecho literario.

También Rodríguez (1997), ha realizado un estudio sobre la utilización de una serie de estrategias para aplicarlas al texto literario en el aula, a fin de optimizar las competencias lectoras, escriturales y cognoscitivas de los niños y jóvenes.

Rosenblatt (1978, 2002) llega a formular un modelo de lectura desde el punto de vista transaccional, conceptualizándola como:

Un evento, una transacción que implica un lector particular y una configuración particular de marcas sobre una página, ocurriendo en un momento particular y en un contexto particular. Ciertos estados orgánicos, ciertos rasgos de sentimientos, ciertos nexos verbales o simbólicos se conmueven en la reserva lingüística (p. 6).

Lo que se obtiene de ese “evento” es una nueva creación, un “poema”, producto de la fusión lector-material leído; una nueva producción conformada por lo que aporta el lector y el texto durante el acto de lectura. Rosenblatt también distingue dos posturas que se pueden asumir durante la lectura: la eferente y la estética. El lector realizará una lectura desde una posición eferente, cuando al finalizarla haya retenido aspectos específicos o particulares y sea capaz de hacer uso de ellos, ya sea en un nuevo discurso oral o escrito, o en la acción directa para obtener resultados concretos, orientando, de este modo, su atención selectiva hacia aquellos elementos del discurso que le permiten obtener resultados positivos en las acciones propuestas, una vez terminada la lectura.

El lector realiza una lectura estética cuando su interés está centrado en el disfrute del texto, en el deleite que se produce durante la lectura, pudiendo ser motivo de agrado desde el lenguaje utilizado y la manera en que el autor lo ha estructurado en la totalidad de la obra, hasta la trama más o menos sencilla de las acciones desarrolladas. De acuerdo con intereses, de gratificación y complacencia, orienta su atención selectiva hacia el logro de su satisfacción inmediata como lector; una experiencia de vida,

sustentada por lo que él siente durante la lectura y por la comunicación artística que establece con el texto.

De igual manera, Rosenblatt (2002) plantea que “no debemos enseñar sobre literatura, debemos en cambio hacer vivir la literatura a nuestros estudiantes” (p. 123). Para ello, la relación con la literatura debe constituirse en un proceso vivencial para el lector. La experiencia literaria debe estar cargada de afectividad, para poder desarrollar la capacidad estética, la reflexión y evocar significados a partir del texto. Esta autora señala:

Es fácil observar como el lector principiante hace uso de experiencias pasadas de vida y con el lenguaje para deducir el significado de las palabras impresas, y es posible ver cómo a través de esas palabras reorganiza la experiencia pasada para lograr una nueva interpretación (p. 52).

Resulta imprescindible para ella que el estudiante posea la capacidad emocional, física e intelectual, así como cierta experiencia con la literatura, para que construya significados acordes a la experiencia vivida.

Sus planteamientos nos permiten ubicarnos frente al panorama de la enseñanza de la literatura en la escuela. El contexto escolar se presenta como un factor determinante que incide en la utilización de la multiplicidad artística del texto y de lo que éste despierte en el lector. Cabría preguntarnos, ¿qué tipos de materiales se leen en la escuela?, ¿cuáles son los criterios para su escogencia?, ¿en qué medida la escuela fomenta el placer y el disfrute por el material leído?, ¿cuál es la postura que predomina en la escuela, la eferente o la estética? y ¿qué uso se le da al material literario en el aula?

## 2. La mirada fascinada

Nos acercamos a interactuar con un texto, a través de un recurso que Barthes (1997) ha llamado “la mirada literaria”, y que en los niños específicamente se conoce como “la mirada fascinada”, la cual no es más que ese dejo de sorpresa, disfrute, reflexión, interpretaciones y lecturas posibles que puede construir un lector en el transcurso de la lectura. De esta forma la lectura se transforma en conocimiento y fascinación.

Surge una interrogante: ¿Cuál es el camino para fomentar la mirada fascinada en los niños? La respuesta, necesariamente, nos remite a los

tres grandes aspectos que hemos mencionado con anterioridad; es imprescindible desarrollar la sensibilidad del docente por el tema literario, fomentar una transacción del niño lector con el texto desde el punto de vista estético, y ofrecer una adecuada selección de lecturas que le permitan al niño, como señalan Bettelheim y Zelan (2001),

[...] acceder a mundos mágicos y desconocidos donde la lectura se presenta como la adquisición de un arte arcano que le permitirá descubrir secretos hasta ahora ocultos, que abrirá la puerta de la sabiduría y de esta manera participar en sublimes logros poéticos (p. 54).

El papel de la literatura estriba en ofrecer a los niños estos mundos mágicos que los autores mencionan, estableciendo una relación afectiva en la cual las posibilidades de goce y disfrute adquieran una motivación especial para el acercamiento al texto literario. La afectividad y la postura estética durante la lectura les permiten desarrollar interés por los materiales de lectura. De esta manera el acto de leer cobra una significación más personal, rica en sugerencias y posibilidades para su imaginación.

De ahí la importancia de observar el trabajo diario del docente para explorar la recepción en los niños, ya que sostenemos que la meta debe estar planteada en despertar el interés en los alumnos, más allá del formalismo curricular, en una aventura que englobe la animación por la lectura y fomente un acercamiento a la literatura que cobre sentido y significación en los lectores. Ahora, ¿cómo podemos saborear un texto, acercarnos a él, si no lo hemos probado? Nuevamente, el rol del docente como conocedor y orientador del hecho estético literario es nuestro punto de partida, ya que de su actitud, gusto, sensibilidad y postura depende el enfoque que le de a la lectura, así como el hecho de propiciar los pasos de la aventura que quiere promover. Varias armas deben acompañar su trabajo: la sensibilidad ya mencionada y un vasto conocimiento de los textos literarios, de las formas de abordaje de los mismos y de las estrategias que va a utilizar para apoyar su trabajo. Esto le permite ofrecer a los alumnos una selección de materiales literarios acorde a sus gustos e intereses y que a la vez les permitan desarrollar su mundo existencial.

De acuerdo a lo expresado anteriormente, parece urgente que el docente mire fascinado a la literatura para poder transmitir a los alumnos un poco de esa mirada.



En este hilo discursivo, la lectura literaria va adquiriendo una dimensión especial ya que son varios los aspectos que tomamos en consideración: el autor, el docente (como lector), el alumno (como lector), el texto (con su entramado discursivo) y el proceso de recepción estética, que se produce durante el acto de lectura.



## Capítulo IV

### Diseño de investigación

La metodología utilizada en el presente trabajo estuvo inmersa dentro del paradigma de investigación cualitativa. Se trata de una investigación-acción, entendida ésta como un proceso cíclico, dinámico, de reflexión y acción, ya que el propósito que la orienta es el de profundizar en la comprensión de una situación que nos permitió recoger y aportar datos descriptivos del contexto en que se realizó, así como de las actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos (Goetz y Le Compte: 1988), con el fin de proporcionar al lector una visión amplia del comportamiento del grupo estudiado. Un procedimiento que está basado en estrategias de observación participante, entrevistas, y análisis de las situaciones de aula y de la actitud de los alumnos hacia los materiales literarios ofrecidos por el docente, así como los producidos por los alumnos en el aula de clase observada, y sus posturas dentro del marco de la recepción estética. Escogimos este tipo de investigación-acción, porque a través de nuestra participación en las actividades literarias del aula pudimos observar cómo el niño se aproxima al texto literario y cómo se presenta la recepción del texto en el niño.

Marshall y Rossman (1995) plantean que la investigación cualitativa requiere de la inmersión del investigador en el mundo de los informantes, ya que es esta inmersión con los participantes lo que hace que el investigador pueda ponerse en la perspectiva de los mismos y conocer más a fondo sus ideas.

Hemos considerado que este tipo de investigación se ajusta a los requerimientos de la materia a investigar, ya que, como señalan Goetz y Le Compte (1988), ella permite describir y reconstruir en forma holística y detallada las características de un fenómeno estudiado, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados a partir de los fenómenos observados en los distintos escenarios.

Así, pudimos analizar con propiedad la recepción estética literaria en un aula de clase, sus implicaciones y su proyección en la vida de los niños, estando dentro del aula, observando escenas de lecturas, entrevistando al profesor y a los alumnos, analizando e interpretando sus producciones. Consideramos que es la metodología más adecuada para abordar los contactos y las relaciones de los niños con la literatura. Partimos de la especificidad del discurso literario, de los elementos que lo definen, aspectos que inciden en los alcances en el lector, tomando en cuenta un universo escolar que haga de la lectura una práctica placentera.

La investigación se realizó en una escuela pública nacional perteneciente al casco de la ciudad de Mérida (U. E. E. L.), con alumnos de cuarto grado de educación básica.

El tiempo estimado para llevar a cabo este estudio fue el equivalente a ocho meses del año escolar, en los cuales se tomó en cuenta la planificación del docente y el contexto escolar (comunidad).

Los participantes objeto de estudio, constituyen un grupo de alumnos de cuarto grado de educación básica, como ya se dijo, corresponde a niños en edades comprendidas entre 9 y 11 años, pertenecientes al estrato de la población clase media-baja. La característica que prevaleció para su escogencia es que en esa edad los niños se encuentran en una etapa de la infancia en la cual todavía manifiestan interés y motivación por las actividades literarias además que han alcanzado cierto dominio del lenguaje cotidiano que les permite acercarse al lenguaje literario. Además consideramos que los niños poseen una capacidad imaginativa y ficcional que favorece el objeto central de nuestro estudio: explorar la recepción estética. Es esa capacidad creadora del niño la que nos ayuda a reconocer su gusto estético; son sus experiencias visuales, las imágenes que ha retenido, sus contactos con el lenguaje, sus lecturas previas las que lo llevan a poseer un imaginario personal que nos pueden aportar datos informativos para facilitarnos la interpretación de la información obtenida.

La docente también fue una participante de esta investigación, egresada de postgrado en el área de literatura, característica que nos permite presumir que posee sensibilidad estética y gusto por esta disciplina artística. Era de esperarse que el placer y la emoción que puede manifestar al realizar sus actividades de lectura literaria se transluciría en la forma de leer, en la manera en que abordaría cada situación y en el matiz afectivo que podría imprimir a su trabajo, aspecto que consideramos significativo para fines de nuestra investigación.

Su actuación y sus comentarios fueron analizados y sirvieron de sustento para esta investigación.

La investigadora asumió el rol de observadora-participante, y como era una investigación de carácter etnográfica, intentó extraer los significados de las situaciones observadas dentro de un contexto definido que en nuestro caso se suscribe a la escuela, específicamente al aula de clase. La figura de participante sólo se presentó como una estrategia que le permitió comprender e interpretar directamente a través de algunas actividades las escenas de lecturas evidenciadas.

Efectuó las siguientes actividades: entrevistas estructuradas y semiestructuradas a los niños y a la docente, analizando los resultados de las mismas; realizó observaciones y llevó un registro de ellas a través de tablas de registro multiperceptivo que permitió plasmar y describir la experiencia que se estaba configurando y las interpretaciones emergentes, de igual manera analizó las producciones escritas, como las expresiones verbales emitidas durante la puesta en práctica de la investigación.

El registro que se llevó nos permitió presentar las observaciones contextualizadas en el aula y en el entorno que proponga la docente y los niños, así como las situaciones, cuestiones e interrogantes que emergían durante el desarrollo del estudio haciendo énfasis en el punto de vista del participante (niño) para obtener sus apreciaciones de una manera natural y espontánea.

Para obtener la información deseada, se utilizaron varios instrumentos y procedimientos en la recolección de los datos:

## **I. Entrevistas**

Las entrevistas nos sirvieron para recabar información en cuanto a una serie de aspectos como: las experiencias previas de aprendizaje en el ámbito de la literatura, conocer los estados emocionales de los alumnos participantes, percibir sus sensibilidades y sus aproximaciones con la literatura así como las perspectivas del docente en cuanto a la enseñanza de la literatura, entre otros aspectos.

Para obtener datos precisos empleamos entrevistas estructuradas, en cambio para recabar información sobre situaciones específicas y describir una situación o un evento inmediatamente que ha ocurrido, apli-

camos entrevistas semiestructuradas. Las primeras las hicimos al iniciar la investigación y las segundas durante la puesta en marcha de la misma.

La profundidad fue la característica de las entrevistas que realizamos, porque nos motivó acercarnos lo más posible a las interpretaciones, las expresiones así como las reacciones emocionales del niño en cuanto a la experiencia sentida y vivida durante la recepción de la literatura, de manera de conocer los puntos de vista de los niños, su percepción sobre la actividad vivida, con el fin de recopilar una serie de datos fundamentales para esta investigación.

Las entrevistas se llevaron a cabo al culminar algunas de las sesiones de lectura. En ellas nos acercamos a la capacidad creadora del niño ya sea en su expresión verbal, gráfica y a su condición emotiva, versando sobre los aspectos que tuvieron más acogida en él, lo que su imaginación logró “aprehender en el instante”, y las sensaciones experimentadas durante los actos de lectura. Hicimos énfasis en recoger los aspectos de la conducta manifestados por los niños así como cualquier reacción o expresión que consideremos pertinente.

## **2. Observación y filmación de las situaciones de aprendizaje**

La observación la entendemos como una técnica de recogida de datos que nos permite registrar el comportamiento y la conducta de un ser humano, teniendo en cuenta sus elementos constitutivos, su personalidad dinámica y su entorno. Por lo tanto, nos apoyamos en cuadros y tablas que nos permitían registrar las manifestaciones y conductas expresadas por los niños.

Compartimos lo expresado por Rodríguez Gómez et al. (1999) en cuanto a que “[...] la investigación cualitativa se desarrolla básicamente en un contexto de interacción personal. Los roles que van desempeñando el investigador y los elementos de la unidad social objeto de estudio son fruto de una definición y negociación progresiva” (p. 75).

Como la determinación de las informaciones que recogimos están en relación directa con el objetivo que se perseguía y con los criterios que se consideraban signos de su realización, en nuestro trabajo llevamos a cabo las observaciones sistemáticas de los niños que nos permitieron explorar las reacciones de éstos frente a la literatura, para indagar sobre

las expresiones, sensaciones y reacciones emocionales, de manera que nos permitan organizarlas en nuestro análisis y categorizarlas para el estudio.

Intentamos de igual manera observar el comportamiento del niño, en las relaciones que establece con el texto literario, qué enlaces realiza, cómo se expresa, cuál es la percepción que tiene de la literatura y cómo reacciona, para constatar si son sensibles de apreciar los efectos que produce la literatura en él.

Observamos las situaciones de aprendizaje tal como ocurrían en la práctica, describiendo lo que decían los niños, lo que hacen, los gestos, las posturas y los comportamientos, identificando situaciones en determinadas circunstancias, vínculos que se presentan entre ellos para compartir la literatura, efectos motivadores y efectos perturbadores. También efectuamos anotaciones diarias para constatar lo observado que nos llevó a conseguir significación a esos comportamientos dentro del marco de referencia en que trabajamos: escuela, niños, literatura y recepción.

Estas observaciones las llevamos en un registro en un cuaderno de campo, el cual nos permitió anotar con precisión y detalle los datos.

De igual manera, recogimos las producciones de los niños después de realizadas las lecturas para su posterior análisis.

### **3. Criterios de selección en cuanto a la escogencia de los materiales literarios**

El corpus literario escogido para llevar a cabo esta investigación constituyó uno de los elementos más importantes a trabajar, ya que tanto la diversidad en temática como el momento histórico de aparición de algunos textos en la historiografía de la literatura para la infancia y los modos discursivos empleados en ellos, nos ofrecían una dimensión conceptual interesante. Como es el caso del cuento “¿Quién me compra un gallo?”, de Tulio Febres Cordero (1986), el cual trabajamos en una adaptación al teatro por considerarla, por su extensión, más apropiada a la edad de este grupo de niños que el cuento original.

Abordamos textos de la tradición popular venezolana y latinoamericana, así como producciones de autores venezolanos, colombianos, cubanos, mexicanos y algunas traducciones como lo fue el caso de la obra *El principito*, de Antoine de Saint-Exupéry (1990), y el texto de J. K. Rowling

(2000) *Harry Potter y la piedra filosofal*, que fue un material incorporado a la investigación por iniciativa de los niños.

Otro elemento que nos propusimos fue el trabajar con diversos géneros como la poesía, el cuento, la leyenda y el teatro, para explorar los acercamientos de los niños con ellos y el proceso de recepción manifestado al contacto con los mismos.

Al escoger el material tomamos en cuenta los aspectos siguientes:

- **La edad**

Elizagaray (1975) en su texto *En torno a la literatura infantil*, señala que los intereses de los niños están signados según las distintas edades que transcurren: edad rítmica, edad imaginativa, edad heroica y edad romántica. Este esquema se apoya en el postulado por Cather (1963) en su obra *El cuento en la educación*, y no responde completamente a las características del niño venezolano, ni al contexto en que éste se encuentra inmerso, pero a pesar de esto, nos sirve de marco de referencia para brindarles a los niños materiales acordes a sus gustos, intereses y motivaciones, tomando en cuenta los rasgos de estas edades.

Los niños de la muestra tenían entre 9 y 11 años, por lo tanto presentaban características propias de la edad imaginativa, heroica y romántica. Los textos escogidos permitían desarrollar situaciones y acontecimientos para el mundo de la infancia de estas edades y las características psicológicas manifestadas por ellos.

- **Valores temáticos**

Vélez de Piedahita (1991), en una *Guía de literatura infantil*, nos habla de dos períodos en la infancia: el primero en el que se encuentran los niños que inician sus contactos con la palabra, momentos para las rimas, canciones de cuna, poemas breves y otras manifestaciones que, a pesar de su sencillez, están cargados de valores artísticos. En el segundo período el niño se interesa por el mundo que lo rodea y lo atrapan diversos temas que demarcan su relación con éste. Es el momento para las aventuras, los cuentos folclóricos, las leyendas, la magia, los héroes, las relaciones afectivas, entre otras. Los cuentos trabajados presentaban algunos de estos temas y propuestas estéticas de miedo, suspenso, amor y terror que por nuestra experiencia de lectura con otros niños, suponemos que pueden provocar su atención como receptores.



- **Nivel de la historia, del discurso, y los recursos expresivos**

Navas (1996) señala que el trabajo de literatura en el aula debe estar sustentado en una práctica comunicacional sistemática y coherente, la cual además debe contar con un docente selector y promotor de lecturas, haciendo énfasis en los textos literarios y en los valores artísticos de éstos. Elementos como el nivel de la historia, del discurso y los recursos literarios utilizados se convierten en aspectos determinantes para reconocer en una obra la condición literaria de la misma, así como las estrategias discursivas utilizadas por el autor y la situación comunicativa que el texto plantee.

- **El aspecto lúdico**

La conducta lúdica que propician las historias lleva a los niños a jugar con las palabras y el lenguaje, estableciendo un puente entre el mundo imaginario y la realidad cotidiana de éstos. El juego consiste en una herramienta de aprendizaje en la infancia, por eso conviene recurrir a él cuando se presenta el momento de trabajar con literatura.

- **La presencia de la ficción**

Entendemos por ficción presente en los textos, la recreación del mundo real a partir de la creación de mundos nuevos y posibles, un acto creador a través del cual el niño puede transitar la experiencia para llegar a valoraciones e interpretaciones del material leído.

- **Elementos catárticos**

Son situaciones que le permiten al niño liberar emociones, sensaciones y sirven de detonantes para expresar la experiencia sentida. Un elemento como el humor presente en los textos resulta un referente importante en este sentido ya que a través de la risa el niño va canalizando sus sensaciones.

- **La brevedad**

Es un elemento que en ocasiones sirvió como criterio de selección, debido al grado de retención de las historias y la atención que presta un niño de la edad de nuestra muestra. Sin embargo, existen experiencias de lectura con novelas para niños que podrían sepultar esta tesis, ya que las condiciones de lectura y la competencia del lector pueden variar y de-

terminar la extensión del texto a utilizar. El compromiso del lector determina la lectura y demarca sus límites.

- **Aspectos de compromiso e identidad**

El texto puede brindar una visión de la realidad sociocultural que ayuda al niño a lograr planos de identificación con elementos de nuestra identidad y que generan en él la formación de conceptos vitales para la conformación de su personalidad.

Estos criterios estuvieron acompañados por la experiencia previa de la investigadora, quien cree en la literatura y ha visto en ella una fuente inagotable de experiencia estética.

#### **4. Procedimiento para el análisis de los resultados**

Se utilizó el sistema de triangulación metodológica para estudiar y confrontar los datos obtenidos desde diferentes perspectivas (docente, alumnos, investigadora), ya que esto permite darle validez a la investigación.

Los resultados se presentaron en la frecuencia y el orden en que se formularon las preguntas de investigación, tomando en cuenta los patrones, los temas y las categorías que resultaron del estudio, mediante un proceso de abstracción que nos llevó a obtener datos significativos. A partir de los datos obtenidos confeccionamos un sistema básico de categorías que nos permitió codificarlos.

Con el fin de abordar la observación-interpretación de la forma más adecuada, nos apoyamos en algunos aspectos nombrados por Goetz y Le Compte (1988):



Dentro del análisis e interpretación de los datos incluyen: a la teorización como forma genérica del pensamiento sobre el cual se construye todo el análisis; se compone de percepción, comparación, contrastación, agregación y ordenación, determinación de vínculos y relaciones, y especulación (p. 172).

Este procedimiento no es rígido, ya que una de las características de la investigación cualitativa es la modificación o los posibles cambios que

se pueden presentar en la intervención de un fenómeno, por lo tanto podrían utilizarse instrumentos y procedimientos no explicados aquí.

### **La experiencia de aula y el análisis de los resultados**

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el proceso de investigación etnográfica, con la finalidad de explorar la recepción estética de la literatura en un grupo de niños de cuarto grado pertenecientes al nivel de Educación Básica efectuado durante 8 meses del año escolar 2002-2003. Estos resultados son el producto de las actividades observadas y analizadas durante el proceso de investigación y se encuentran sustentados en el estudio de las notas de campo, registros, producciones de los alumnos, entrevistas y prácticas literarias.

Los alcances obtenidos nos permiten responder a nuestras preguntas de investigación:

- ¿Cómo se evidencia la recepción estética de la literatura en los niños, qué efectos provoca en ellos?
- ¿Cuáles son los medios, formas y los modos que manifiestan los niños en sus encuentros con la obra literaria?

Jauss (2002) ha elaborado una tabla de los tipos de identificación estética en la cual se traduce la experiencia estética como una acción comunicativa, trabajo que está orientado a la recepción y la reflexión estética en los adultos. Esta tabla nos sirve como marco referencial para elaborar una construcción personal que responde a las características de los datos obtenidos durante nuestra investigación.

Esta tabla presenta cinco modalidades de identificación: asociativa, admirativa, catártica, simpatética e irónica. Las modalidades las describe Jauss haciendo énfasis en la referencia de identificación presente en cada una de ellas, la disposición receptiva del receptor y las normas de comportamiento manifestadas, las cuales se caracterizan por la ambivalencia presente en el acto de la recepción, que describe como comportamientos positivos y negativos.

La modalidad asociativa presenta como referencia de identificación al juego y al la fiesta que proporciona el texto al lector y su disposición le permite ponerse en el lugar de los personajes de la historia, mostrando una conducta de goce como existencia libre y fascinación colectiva.

La modalidad admirativa presenta como referencia de identificación al héroe perfecto y a la admiración como disposición receptiva, mostrando comportamientos de emulación, imitación, ejemplaridad y entretenimiento.

**La modalidad catártica** presenta como referencia de identificación al héroe sufriente y apurado al estremecimiento trágico que implica liberación y a la risa como alivio cómico. El receptor manifiesta interés, placer y risa elaborando un juicio moral libre.

**La modalidad simpática** presenta como referencia de identificación al héroe imperfecto, su disposición receptiva es la compasión, manifestando comportamientos de sentimentalismo, solidaridad y autoconfirmación.

**La modalidad irónica** presenta como referencia de identificación al héroe desaparecido o el antihéroe, y su disposición receptiva es el extrañamiento y los comportamientos manifestados que van desde la creatividad, el solipsismo y el aburrimiento a la reflexión crítica.

Aclara el autor que la experiencia estética debe conjugar la producción y la recepción en un clima de libertad presente en el sujeto.

El texto literario, como objeto estético en el proceso de recepción, genera en los niños múltiples reacciones que hemos intentado describir de forma explícita, aunque estamos conscientes de que existen elementos internos del proceso de recepción que realiza cada niño, que aún con una observación rigurosa sería difícil de precisar. Sin embargo, con los datos recogidos y los planteamientos efectuados por los niños, pudimos constatar el poder de la literatura y los espacios que va provocando en ellos, así como las asociaciones que elaboran, disparando determinados comportamientos.

Para fines de nuestro análisis describimos los alcances obtenidos en caracteres que hemos llamado "efectos en el lector", es decir, los tipos de identificación y apropiación de la literatura por parte del niño-lector, los cuales están representados en varias categorías que nos llevaron a formular cinco modos de apropiación y que hemos descrito como efecto asociativo, efecto admirativo, efecto expresivo, efecto corporal y efecto perceptivo.

**El efecto asociativo** implica la presencia de categorías como: identificación con los personajes, comparaciones inmediatas con situaciones vividas y reelaboración de la historia.

En el efecto admirativo encontramos las siguientes categorías: expresiones primarias, identificaciones espontáneas (afectos y reacciones), inferencias, predicciones y reescritura del texto.

En el efecto expresivo se manifestaron las siguientes categorías: representaciones por medio de expresiones gráfico-plásticas y expresiones verbales y escritas.

En el aspecto corporal pudimos señalar las siguientes categorías: improvisaciones, dramatizaciones y gestos.

En el efecto perceptivo incluimos algunas manifestaciones de los niños como: expresión de los sentidos, pertinencia de temas y el silencio.

Estos efectos y las categorías están sintetizados en el siguiente recuadro (ver Tabla 1).

**Tabla 1. Formas de identificación estética de la literatura en niños**  
(Puerta, 2004)

Efectos en el lector			
(modo de apropiación)	Categoría	Descripción	Comportamiento del niño
Asociativo	• Identificación con los personajes	• Planos de identificación con los personajes y las situaciones relacionadas	• Participativo
	• Comparaciones con situaciones de vida	• Producciones	• Entusiasta
	• Reelaboración de la historia		• Repulsivo
	• Predicciones e inferencias		• Empático
Admirativo	• Expresiones primarias	• Reacción emotiva	• Lúdico, caracterizado por:
	• Identificaciones espontáneas	• Expresión de sentimientos	Asombro
	• Gestos	• Reescritura del texto	Empatía
	• Elaboración de presupuestos		Miedo
			Emoción
		Risa	
		Contemplación	
Expresivo	• Representaciones gráfico-plásticas	• Libertad expresiva	• Dispuesto
	• Planos creativos	• Inquietud por los temas	• Recrea y comparte sus elaboraciones
	• Expresiones verbales y escritas	• Tratados, apoyándose en textos similares	

continúa ▶

► continuación: **Tabla 1. Formas de identificación estética de la literatura en niños**

Corporal	•Dramatizaciones	•Movimientos	•Inquietud por representar
	•Improvisaciones	•Uso expresivo del cuerpo	a los personajes de
	•Gestos	•Deseos de manifestarse ante el grupo	las historias narradas
Perceptivo	•Expresión de los sentidos	•Manifestación de sensaciones y gustos	•Elaboración de guiones
	•Pertinencia de temas		•Estados emotivos
			•Sensaciones físicas
			•Silencio
			•Reflexiones

Entendemos a la obra literaria como un entramado de signos, de caracteres sugerentes; es por esta razón que nos situamos en la posibilidad de estudiar su relación con el receptor: Estamos convencidos de que esta relación o, como dice Rosenblatt (1978), esta transacción, ese continuo entre texto-lector; es de vital importancia para que el niño se apropie de la literatura.

Partimos de los aportes teóricos trabajados en los capítulos precedentes y de la premisa de que el receptor es un co-autor del texto. Como sostiene Eco (1981), toda obra de arte postula una libre capacidad interpretativo-cooperativa por parte del destinatario y en este proceso, el lector puede extraer durante su lectura lo que el texto no dice, llenando los espacios vacíos a través de su experimentación y recepción. De ahí que puedan generarse múltiples lecturas y posibilidades expresivas de la imaginación, sostenidas por la aventura y el juego que provoca en el lector la ficción. Por lo tanto, nos atrevemos a incursionar en sus mundos privados, con la intención de indagar en el horizonte de expectativas que genera el libro y la lectura en el niño, así como el sentido desplegado por éste, durante su proceso de recepción.

Para sumergirnos en la peculiaridad de la experiencia estética, debemos tener presente los aportes de Sánchez (1999) quien nos dice en cuanto a la descripción de la lectura:

El acto de la lectura es la actividad que completa la indeterminación deliberada con que se ha creado el texto. No es extraño por consiguiente, que el niño se disponga a disfrutar con intensidad siempre que se le invita a entrar en el universo de la ficción, de la misma manera que disfruta cuando se le invita a jugar. Y es que "el tiempo del

cuento” y “el tiempo del juego” desempeñan una similar función liberadora: la huida del universo inmediato y la posibilidad de transitar por un escenario fantástico donde las transacciones verbales del mercado quedan automáticamente suspendidas (p. 93).

La especificidad del acto de lectura y las posibilidades que brinda el texto para diversas interpretaciones implica una actividad de disfrute para el niño, a la que este autor atribuye funciones lúdicas capaces de generar un intercambio que permite mediar entre la intención del texto y el sentido logrado por el lector.

Es esa capacidad de fascinación de la literatura, el poder de la ficción, “la ensoñación subjetiva”, para usar la expresión de Petit (2000), lo que nos remite a pensar que esta particularidad del discurso literario infantil puede incidir en los modos de percepción de la literatura en los niños. Esta capacidad les permite entrar y aproximarse al juego, un tiempo de juego en su vida para soñar transformándose en un juego simbólico que enriquece su imaginación y los lleva a explorar mundos importantes para su formación y para su competencia lectora.

La actividad lúdica de los niños, unida al poder de la fantasía y la capacidad de invención, consigue en la literatura una fuente que les permite reafirmar su identidad, desarrollar su sensibilidad estética y su creatividad.

## **Efecto asociativo en el lector**

### **• Identificación con los personajes**

La identificación se percibe a partir de la forma como el niño dialoga con los textos. En este sentido, podemos sustentar que a través de este fenómeno el niño logra planos de acercamiento que, por momentos, lo hacen pensar que puede ser el personaje o puede vivir la historia de forma idéntica a la aventura planteada. Es una reacción frente a los personajes e historias que se aprecia en planos productivos y creativos, porque éstos logran recoger la valoración interpretativa por él efectuada unida a su expresión emotiva.

El lenguaje de la imaginación le permite al niño sentir un cuento, vivir un personaje. Recurriendo a Bettelheim (1978), quien nos habla de la función catártica y liberadora de los cuentos, podemos corroborar cómo, cuando el niño escucha las narraciones y las aventuras del héroe, ex-

perimenta la apropiación del otro; quiere aprehenderlo para ser parte de él. Esta identificación la pudimos apreciar como una experiencia recurrente en los niños, y a la cual le asignaban un fervor especial. Esto se observó permanentemente durante y después de las actividades de lectura efectuadas por la docente de aula.

En una sesión en la cual se leyó el cuento titulado *Frida*, de Yolanda Reyes, que relata un amor durante las vacaciones entre dos niños, uno colombiano y una sueca, muchas fueron las expresiones en planos de identificación:

- P.Y: "A mí me gustaría ser como ella".  
M.A: "Yo todavía no me he enamorado, pero me gustaría sentir".  
A.A: "Yo sí he tenido novio como ella".  
R.D: "Ella es tan alta como yo".



Lo mismo ocurrió, en otra sesión, con el cuento "¿Cómo besar un sapo?". En este cuento, perteneciente al libro *Cuentos para leer a escondidas*, Tabuas (1999), se plantea una resignificación de los cuentos de hadas, una historia de príncipes y princesas, en que la niña protagonista desea besar a un sapo, de quien espera se convierta en el príncipe azul, igual al de los cuentos por ella leídos. En esta oportunidad los niños expresaron:

- T.L: "Eso no es posible, los sapos no saben besar".  
M.R: "Yo sí quiero aprender a besar".  
P.Y: "Esa historia se parece a mí".  
C.Y: "A mí eso me da asco".  
P.J: "Me puedo volver sapo [...]".



Estas expresiones nos remiten a los espacios propios que genera la narración en cada uno de ellos, donde afloran sus vivencias y sus expresiones para identificarse con los personajes y logran sentir, por momentos, que pueden ser parte de ellos. También el rechazo y la repulsión a la situa-



ción narrada estuvo presente cuando la niña mencionada expresa: “A mí eso me da asco”.

Georges (1990) sostiene:

Al escuchar los cuentos, los niños como por otra parte los adultos, se olvidan para reencontrarse. Pero en general el niño olvida más fácil y rápidamente que los adultos. Se reencontra también con mayor facilidad en la piel imaginaria de un héroe o de una heroína (p. 146).

Esta afirmación abre un sendero para recorrer los efectos del texto literario. El hecho de abandonarse para ser un personaje y vivirlo despliega un espacio para el desarrollo de la imaginación en los niños.

La lectura de “¿Cómo besar un sapo?” nos permitió observar este proceso de reencuentro ya que surge la identificación en el niño, como un modo de asumir el reto que la historia le propone de ponerse en el lugar del héroe, de sentirse parte de él y revivir los planos de la aventura.

Otro elemento que se manifestó, a partir de esta lectura, consistió en la relación con el sexo contrario, la cual se evidenció entre risas y murmullos que dejaban ver la carga emotiva que tiene para ellos esta historia. Se generó un espacio dialéctico entre los niños y las lecturas que le permitieron desarrollar su imaginación porque, al sentir que pueden ser parte de las historias, las experiencias logran ser más significativas para ellos.

A través de los juegos de la imaginación demostrados por los niños se expresaron también casualmente, desarrollando su función imaginativa y explorando su mundo interior. En palabras de Subero (1986), “[...] un mundo en que la imaginación es magia que hace de cada realidad una imagen y de cada imagen una realidad” (p. 13). Subero también insiste en la necesidad de ampliar la experiencia del niño para desarrollar sus habilidades creadoras. Sus postulados nos acercan a apreciar el valor de la lectura literaria y a sostener la importancia de abrir un espacio auténtico en la vida de éste.

Pudimos observar, en cuanto a la categoría de identificación del niño, lo referido a la atracción por los personajes de su misma edad; a través de ella se manifestaron planos de identificación inmediatos, en razón de que las aventuras parecen más factibles y no existen barreras para lograr los cometidos, porque al identificarse con los personajes piensa que

todo lo pueden lograr. Esta observación la planteamos tomando en cuenta estas expresiones:

P.Y.: "Ella debe ser como de mi edad".

M. R.: "Sería lindo ser esa niña, como nosotras".

Estamos en presencia de un juego simbólico del cual nos habla Piaget (1981), como una actividad real del pensamiento, que le permite al niño asimilar la realidad, corrigiéndola a su manera. El niño se interrelaciona con la literatura como una forma de entretenimiento, juego y diversión, que le permite ir creándose una representación del mundo a través de los medios que el texto le va brindando. Es ese poder de la literatura, esa realidad artística, la que lleva al niño a hacer representaciones de la vida, a través del juego, como una instancia de la imaginación y de la palabra.

Bravo (1993) plantea sobre la realidad:

La primera razón del acontecimiento literario parece ser el cuestionamiento de lo real, la subordinación a ese afuera que lo engendra, lo explica y le otorga, como una máscara, una razón de ser en el mundo; o la separación que supone una tachadura de ese real y siempre, una ulterior recuperación de sus signos, de su espesor, de sus espejismos y verdades (p. 19).

Estas acotaciones nos remiten a considerar a la alteridad, término utilizado en el ámbito literario para explicar cómo lo literario puede apartarse de la realidad, interrogarse, indagarse, en una búsqueda de sentido a través de la proyección propia. Así como la vemos en el adulto, también en el mundo infantil está presente esa posible identificación con los personajes y acontecimientos de una historia. Esto nos lleva a pensar que también el niño puede gozar de la alteridad, colocándose en el papel del otro, apropiándose por momentos de las situaciones narradas y asumiendo la caracterización de los personajes presentados. Como en un juego, los límites estarán dados por sus posibles producciones, por esas construcciones que realice con el texto, por la auténtica relación que establezca con él y por la maravilla que descubra en las palabras.

Huizinga (2000), elaborando sobre el papel del juego en la cultura, sostiene que "el juego no es la vida corriente o la vida propiamente dicha: más bien consiste en escaparse de ella a una esfera temporera de ac-

tividad que posee su tendencia propia. Y el infante sabe que hace ‘como si’ [...]” (p. 21). Este hacer “como si” le permite al niño crear mundos temporales dentro de su propia cotidianidad; casi siempre sus actividades lúdicas están enmarcadas en un clima de libertad que favorece la creación. Este autor le atribuye al juego la capacidad que le permite al niño y al hombre reconocerse a través de la función lúdica y entrar al mundo de la poesía, para descubrirlo.

Las exposiciones vividas a través de las experiencias de lectura literaria le permitieron, a este grupo de niños, reaccionar en planos de identificación, tanto con los personajes como con las tramas narradas. Los niños, a través de la lectura, van conquistando espacios personales en los cuales interactúan con los personajes apropiándose de ellos.

Las entrevistas efectuadas nos permiten señalar que algunos niños juegan a estar dentro del cuento, se hacen partícipes de las historias, logrando verdaderos planos comunicativos y receptivos con ellas. El niño se puede volcar a la realidad poética porque aún no ha logrado en plenitud su madurez intelectual; por lo tanto, no necesita comprobar las imágenes con la realidad, ya que la siente propia. Las imágenes son parte del mundo que está construyendo como sus expresiones lo demuestran:

A. R.: “Yo me sentí dentro de la historia”.

Y. P.: “Fui ese personaje de verdad”.

Al finalizar la lectura del poema “Sensemayá” de Nicolás Guillén, que tenía como protagonista una serpiente, M. A. dijo: “Yo sería la serpiente porque es hábil y venenosa, además, de una sola mordida te podría matar en ocho minutos”.

La niña C. Y. exclamó durante la lectura del poema:

“A mí no me gustaría ser una serpiente porque es cochina”.

Las imágenes metafóricas del texto permitieron que los niños se expresaran libremente relacionando el personaje del poema con sus proyecciones particulares, que los llevaron a enunciar sus propias representaciones adjudicándoles rasgos específicos. Es el caso de esta niña, que dice que la culebra es cochina, aún y cuando en el texto no aparece ningún dato que la remita a esa conceptualización. Aquí, la identificación se plantea con un gesto de rechazo por una cualidad repulsiva del animal.

Otro elemento observado en la expresión de la niña, como proyección de identificación, fue “el animismo infantil”, término utilizado por Piaget (1997) para especificar la tendencia del niño a considerar todas las cosas, aun las inertes, dotadas de vida y voluntad. En este sentido, la niña le adjudica intenciones y características como el aseo al animal. Asimismo, indica el autor que esto es una muestra de cómo los niños asimilan las cosas a su propia actividad.

La niña R.Y.: “Yo sentí que mi cuerpo se relajaba [...]”.

De la misma manera, esta expresión nos enfrenta a una cualidad de la serpiente que no aparece aludida en el texto. La característica de movilidad del reptil le permitió a la niña representar con su cuerpo (las manos) algunos movimientos mientras hablaba.

El elemento lúdico es una de las características presentes en estas actividades; las historias que tienen como personajes a animales, generan expresiones en cuanto a gestos y sonidos que ocasionan una risa espontánea.

En otra sesión de lectura, centrada en el poema del mismo autor “Sapito Lipón”, A. R. exclamó, identificándose con los personajes:

“A mí me gustaría ser un sapo porque viaja mucho”.

El niño asocia el salto del sapo a un viaje, una vuelta espacial que tiene para él, un significado particular. El tema del viaje es un elemento de seducción que ha sido utilizado tradicionalmente en la literatura. Este niño lo menciona porque lo invita a recorrer y participar en un juego de libertad y aventura. Esta situación se pudo constatar cuando, al preguntarle por qué vinculaba al sapo con un viaje, respondió: “Yo creo que a través de su salto él viaja y a mí me gusta viajar porque aprendo y me divierto”.

*El principito*, de Antoine de Saint-Exupéry, nos sirvió para trabajar con el capítulo titulado “El hombre de negocios”. El personaje aquí mencionado cuenta los millones de estrellas que posee. Durante esta lectura los niños comentaron:

M. A.: “Que no me gustaría ser el hombre de negocios porque resultaba triste esta labor y que se pueden comparar a los banqueros que se la pasan contando dinero”.

R. J.: “Cuando una persona se la pasa contando su dinero se le meten los problemas en la cabeza”.

F.T.: “Yo pienso que una persona no puede estar dedicada a uno solo, sino a los demás también”.

Estas expresiones son indicativas del grado de compenetración que los niños pueden lograr con las historias; por los datos que reflejan pareciera que, por momentos, no establecen una separación entre el relato ficcional y su propia realidad. A través de las concepciones expresadas se identifican con el material que proyectan sus experiencias de forma paralela a las vividas por los personajes.

También rechazaron frecuentemente aspectos de la historia con los cuales no estaban de acuerdo; aquí estamos en presencia de lo que Stierle (1987) ha llamado recepción elemental, que lleva al lector-niño a un grado de identificación debido a la vivacidad de la ilusión y al hecho de vivir sus primeras experiencias con la imaginación. Partiendo de esta incipiente experiencia, las producciones o creaciones del receptor niño no son tan elaboradas, sólo ofrecen rasgos del contenido de las historias que les permiten volcarse en ellas.

Haciendo un resumen de esta categoría, puede apreciarse una serie de aspectos como: proyecciones particulares de los niños sustentadas en los conocimientos previos, gestos, sonidos, atracción por la edad y el sexo opuestos, así como la presencia del juego simbólico y el fenómeno de la alteridad.

- **Comparaciones inmediatas con situaciones vividas**

La vida interna del niño, sus problemas, los conocimientos previos que ha ido acumulando y el imaginario que ha construido, consiguen en las historias un asidero especial, el cual les permite compartir con sus pares y el docente situaciones por ellos vividas, despojándose de recuerdos y elaboraciones personales para manifestar una forma de apropiación de la literatura.

Las actividades de lectura literaria los llevaron a revelar parte de esos secretos, de esas imágenes no compartidas que encuentran en las narraciones enormes posibilidades de expresión. A través de sus competencias y sus esquemas, los niños recrean la historia y la asocian con situaciones experimentadas por ellos.

Durante las jornadas en que se realizaron las lecturas de “Frida” y de “¿Cómo besar a un sapo?” se generaron muchas situaciones que resultaron interesantes. Después de esta actividad, los niños comentaron:

F. A.: “A mí me gustó sentir el amor de ellos, sobre todo cuando se besaron, yo también lo he hecho”.

R. D.: “Uno no cuenta la verdad por pena y miedo al profesor, ¿se imagina que uno diga que también se ha enamorado?”.

F. T.: “Eso se da más en las niñas, las que son así son ellas”.

Estas expresiones dejan entrever los senderos privados de los niños que afloran a partir de una lectura y que los llevan a emitir comentarios partiendo de su propia experiencia, como lo señala Petit (2001):

La lectura puede ser a cualquier edad, un atajo privilegiado para elaborar o mantener un espacio propio, un espacio íntimo, privado. Ya lo dicen los lectores: la lectura permite elaborar un espacio propio, es “una habitación para uno mismo”, para decirlo como Virginia Wolf, incluso en contexto donde no parece haber quedado ningún espacio personal (p. 43).

Con la historia titulada “Bascope”, de Tabuas, sucedió algo parecido a lo referido anteriormente. El cuento nos relata la historia de una niña que, al enamorarse de un compañero de clase, decide regalarle la última barajita de un álbum que él, Bascope, coleccionaba. Se termina el año escolar sin lograr entregársela y espera emocionada el inicio del año siguiente para volver a encontrarlo; pero el niño se había cambiado de colegio y ella decide colocar un aviso en el periódico para buscarlo. Esta anécdota llevó a los niños a decir lo siguiente:

S. G.: “A mí me pasó lo mismo en una ocasión”.

L. V.: “Cuántas veces uno llega a la escuela buscando a los amigos y se han ido”.

A. K.: “Como a ella, a mí no me dio tiempo de decirle a un compañero, que lo quería”.

Z. C.: “Yo también busqué mucho a una niña pero se había mudado de escuela”.

T. L.: “Se imaginan por el periódico, se enteraría todo el colegio de la búsqueda”.

S. L.: “Yo cambié de colegio y siempre intentaba buscar a mis viejos amigos”.

Las expresiones iban acompañadas de aclaratorias personales sobre lo que habían sentido. Los niños exponían lo que les había sucedido, unos lo hacían de forma más explícita, otros más sosegada. Las dimensiones de compenetración que lograban con las historias los llevaban a expresar situaciones vividas por ellos sin ninguna dificultad.

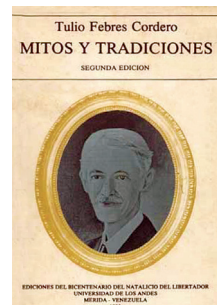
Las palabras expresadas por los niños los remiten a innovar y crear situaciones, en donde se relaciona lo imaginado con lo real conocido. Una serie de aclaratorias en cuanto a las posibilidades que tenía la protagonista para encontrar a “Bascope” surgieron dando muestra de las aventuras y situaciones experimentadas por ellos. La literatura transporta al niño a ese campo complejo para ir explorando a través de sus contactos con el material oral e impreso todo lo que no le es indiferente, provocando reacciones en cadena para recoger y desarrollar algunos motivos que las narraciones les ofrecen.

Para los niños todo es posible, el límite a sus resoluciones lo plantea en ocasiones el adulto, al confrontarlo bruscamente con la realidad. Bastaría retomar sus expresiones para darnos cuenta de esta situación.

- **Reelaboración de la historia**

La categoría reelaboración comprende un proceso creativo que puede surgir a partir de una lectura del niño, a través de la cual logra una interpretación que posteriormente desarrolla en una producción. Esta fue una de las categorías que con más frecuencia se presentó. Quizás debido a la atracción que siente el niño por las historias, ese efecto de fascinación de que muchos autores han hablado, ese soñar despierto que tanto nos llama la atención a los adultos y que se refleja en el hecho de sus creaciones.

“¿Quién me compra el gallo?”, es una adaptación de la obra del escritor merideño Tulio Febres Cordero. La historia, cargada de aspectos humorísticos que logran entusiasmar al auditorio, versa sobre la insistencia de un hombre de pueblo para que el doctor Cienfuegos le compre un gallo. Después de la lectura, surgió espontáneamente la puesta en escena de la historia.



Al concluir esta actividad, un grupo de niños decidió escribir algunas obras de teatro que respondían a su versión de la obra presentada. Fue tan importante el grado de significación logrado por ellos, que sus escritos mostraron alguna apropiación de convenciones de la escritura (guiónes, signos de interrogación, admiración), las cuales no estaban incluidas en nuestro estudio, pero que reflejan el poder y el alcance que la obra dramática tuvo en ellos. En efecto, la relectura espontánea del texto teatral, favorece la comprensión del mismo y la apropiación de las convenciones ortográficas (véase Puerta, 1999).

La pieza dramática sirvió como camino para que H. F. pudiera escribir la siguiente creación:

Título: El Señor más bravo del pueblo y los niños alegres

Los niños: –Tun, tun.

El señor: ¿Quién es?

Los niños: –nosotro, puede hacerme el favor de pasarnos la pelota.

El señor: –Estoy muy ocupado haora mas tarde.

Los niños: –¡Aganos! el favor de darnos La pelota.

El señor: –Esta bien, hay ba y se la tiro.

Los niños: –Gracias.

Si comparamos el texto del niño con la estructura del texto original, se observan similitudes, como por ejemplo el diálogo de preguntas y repreguntas presentes en el texto de don Tulio. Al analizar el discurso, podemos observar cómo el elemento temático molestia-fastidio, está presente en los dos trabajos.

Remitiéndonos a otro caso, después de la lectura de *El principito*, se presentó otra situación interesante. Al concluir la obra, los niños realizaron una reescritura de la misma adjudicándole finales diferentes al de la historia original que expongo a continuación: “El Principito se aleja. A sus pies resplandece un relámpago amarillo y luego su cuerpo se desploma lentamente [...]. Al día siguiente, el aviador reconoce que el cuerpo de su amigo ha desaparecido” (p. 62).

M. B. manifestó: “El principito volvió a su planeta”.

Esta solución la presenta el niño como una forma simple de resolver el conflicto satisfactoriamente, sin dañar a nadie.

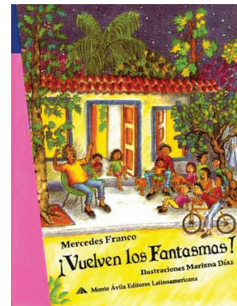


Entre tanto, M. R. señaló: “El principito se murió y a través de la muerte él regresaba a su planeta”.

La muerte es presentada en esta situación por la niña como una manera de retorno. En esta observación, y en la entrevista, pudimos percibir la necesidad de la niña por el orden y por reestablecer el final de la historia a su manera, una forma de reescribir las historias aplicando su visión personal y dejando sentado cómo le gustaría concluirla.

Por otro lado, al leer *¡Vuelven los fantasmas!* de Franco, los niños reescribieron leyendas por ellos escuchadas; en algunos casos mezclaban aspectos familiares (miembros de la familia, lugares comunes de la localidad) para imprimir más interés en sus compañeros. Un niño después de trabajar la leyenda “El hachador”, sobre un aparecido que se presenta en las montañas de los Andes, señaló que su abuelo lo había visto, y le contó a sus compañeros otra historia parecida.

El cuento “El silbón” también provocó reacciones fuertes. C. E escribió esta versión:



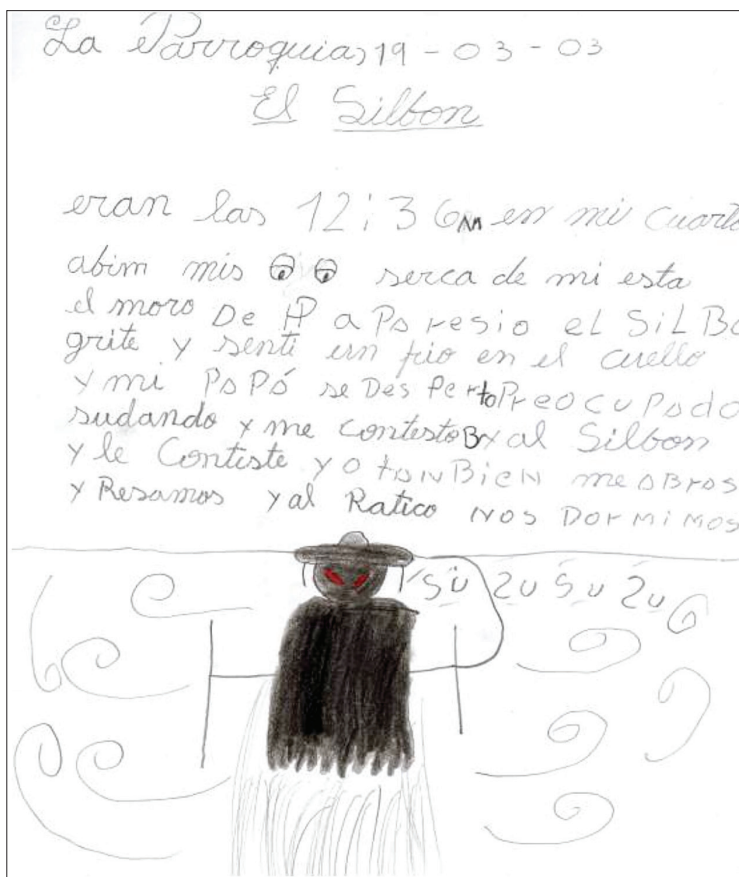
- **Casos de lo real - El silbón**

En biejo pueblo de los llanos un señor no joben tenia un sombrero negro y acia un estrallo silvido asi Ju, Ju, Ju, Ju, Ju, Ju y lo repetia muchas beses a los ombres rumberos capases de salir en la noche en los llanos muchos hombres lo han escuchado y an muerto.

C.L. reescribió la historia de esta manera:

**El Silbón**

Eran la 12:36m en mi cuarto abirm [mis ojos, M.P.] serca de mi esta el moro de [apartamento, M.P.] aparesio el Silbon grite y senti un frio en el cuello y mi papá se desperto preocupado sudando y me contesto by al Silbon y le conteste yo tambien me abraso y resamos y al ratico nos dormimos.



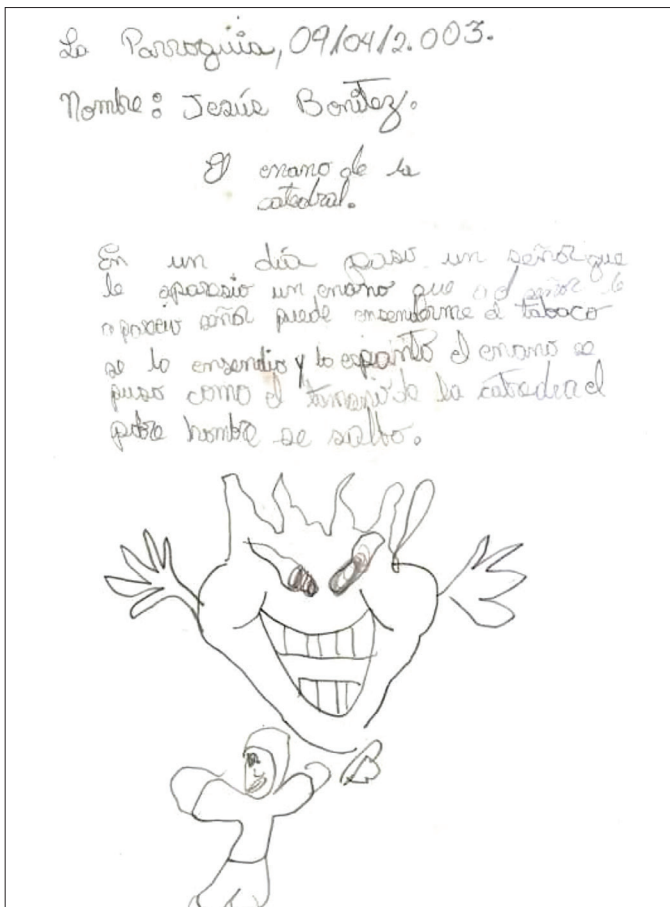
En este escrito se ve reflejada la integración de situaciones familiares como su apartamento y su padre, con rasgos y elementos tratados en la leyenda original. Un aspecto que nos llamó la atención en este trabajo fue el referente de que el niño incorpora dibujos al lado de las grafías como una forma de imprimir más expresividad a su trabajo, haciendo su producción más explícita.

Al culminar la lectura de la leyenda “Un enano en la catedral”, el niño J. B. realizó este texto:

### El enano de la catedral

En un día paso un señor que le aparesio un enano que al señor le aparesio señor puede ensenderme el tabaco se lo ensendio y lo espanto el enano se puso como el tamaño de la catedral el pobre hombre se salbo.

Versión ésta que retoma aspectos tratados en la leyenda contada, pero cargados de elaboraciones personales de un niño de diez años y de particularidades creativas que hacen de la producción una auténtica interpretación de la historia.



Otro cuento leído fue el de Bornemann titulado “Manos”, que relata una historia de terror entre unas niñas que al sentir miedo ante la oscuridad de la noche se toman de las manos. Al otro día, al explicarles a sus padres cómo habían superado el temor, descubren que en la noche habían sido visitadas por unos fantasmas dejándose entrever que éstos les tocan las manos.

R. M. escribió posteriormente esta historia:

### **Cuento**

Una noche mi amiga en una casa de dos pisos se fue a dormir en la parte de arriba y cuando subió se fue a acostar la rajuño un fantasma en el cuello, parece que la casa estaba embrujada pero solo se le aparecía a ella.

Le hecharón unas ramas y ya no apareció más.

Final.

Esta producción refleja aspectos similares a la historia original en cuanto al tema del terror; pero acompañados de las creencias culturales transmitidas a la niña por su entorno familiar que se evidencian en la expresión “le hecharon unas ramas y ya no apareció más”.

Resumiendo los aspectos presentes en esta categoría, podemos resaltar los siguientes: existencia de creatividad verbal en los niños, enfoque de la visión personal lograda a través de la narración y presencia de elementos comunes a su ambiente hogareño y escolar.

### **• Inferencias y predicciones**

La práctica con la literatura llevó a los niños a manifestar dos de las estrategias utilizadas durante el acto de lectura: nos referimos a la inferencia y la predicción. Las mismas se manifestaron con bastante frecuencia. Estas estrategias en investigaciones en el campo de la lectura han sido trabajadas por Trabasso (1981) y Goodman (1982).

La inferencia le permite al lector completar la información presente en el texto, infiriendo lo que no está explícito en el mismo, que lo lleva a adivinar lo desconocido.

La predicción es una estrategia que le permite al lector anticiparse en el contenido de un texto, una suposición de que cierta información que no está presente en algún momento lo estará en el texto.

Después de la lectura del texto “Manos” de Bornemann, pudimos constatar un aspecto señalado por Iser (1987) en su teoría sobre el proceso de lectura, quien nos plantea que, para el acto de lectura, debemos contar con la participación *real* del lector *real*. Según él, la lectura será placentera en la medida que sea activa y creativa, siendo la participación del lector el aspecto más crucial en el proceso de recepción que articula la relación texto-lector.

El niño va tomando partido en la lectura cubriendo esos espacios de indeterminación o vacíos referidos por este autor, llevándolo a volcar su experiencia de vida, para lograr verdaderos planos comunicativos con el texto.

De esta manera, y a través de la observación, pudimos constatar como incorporan al texto sus construcciones de una forma espontánea.

En el texto “Manos” nunca aparecen los fantasmas, no obstante algunos niños reaccionaron como su compañero:

F. H.: “A mí me gustó cuando los fantasmas les agarraron las manos”.

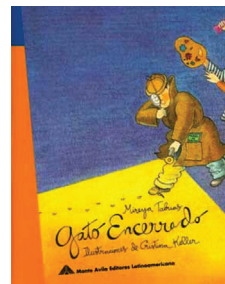
Este aspecto se presenta como una elaboración por parte del lector, ya que en ninguna parte del texto se menciona esta situación. El receptor llena durante el acto de lectura esos espacios vacíos que menciona Iser:

Durante la lectura del texto *Gato encerrado*, los niños también sugirieron situaciones que no estaban presentes directamente en la historia haciendo estas predicciones:

F.T.: “Yo creo que todos los gatos son uno”.

R. D.: “Las siete vidas de los gatos, es algo de la suerte”.

V. M.: “Creo que tiene que ver esta historia con el número siete: siete veces, siete vidas, siete días, siete dueños, eso es magia”.



Durante la lectura de la leyenda “El farol de la punta”, una historia que transcurre en los tiempos de la Colonia ocurrida en Santiago de la Punta, como se llama a la zona de la parroquia donde casualmente está ubicada la escuela, C. J. interrumpió exclamando: “Esa historia trata sobre un río que queda cerca de mi casa; a mi abuelo le apareció un espanto, por eso se murió de un infarto”.

Después de interrogarlo sobre si conocía la historia con anterioridad, explicó que no, sólo que quería culminarla así porque pensaba que terminaría así, además, para asustar a sus compañeros. En esta producción, se manifiesta una estrategia de predicción que le permite al niño anticiparse y concluir el final de la historia.

“El Changuito y la mata de mango”, proveniente de las manifestaciones de la cultura popular, plantea cómo un niño con peripecias y astucia se apropia de un mango, ayudado por un mono. Esta historia, a pesar de su sencillez, generó en un grupo de niños un clima emocional tan particular, que los llevaron a inferir cómo ellos hubiesen logrado el mismo objetivo con otros fines:

M. A.: “Yo busco una escalera”.

G. M.: “Yo creo que con la ayuda de más personas se pueden lograr las cosas”.

P. Y.: “Eso le paso por estar inventando”.

L. V.: “Yo hubiese dejado la historia solo en el intento”.

G. A.: “A mí no me gustan los mangos, yo lo hubiera dejado así”.

Otros niños, al comenzar la lectura, expresaron:

F. T.: “Yo pensé que no iba a poder agarrarlo”.

R. D.: “Yo ya había pensado que el niño le caía a golpes al mono”.

Con la historia “Frida”, también sucedió algo particular; al concluir la misma, exclamaron:

A. K.: “Bueno eso del amor de ellos, se resuelve cuando se vuelvan a ver”.

L. V.: “Son amores de pequeños, no valen”.

Los niños como receptores durante estas experiencias de lectura, iban aplicando las estrategias de inferencia y predicción en la medida que se vinculaban con las lecturas. Sus conocimientos previos y sus experiencias de vida surgían para generar alternativas entre los eventos narrados y para comprender las narraciones.

Las portadas e ilustraciones de los textos no representaron mucho apoyo para realizar sus predicciones. En estos casos, las expresiones

se debían más a las historias contadas y a las relaciones que iban haciendo durante las lecturas.

La comprensión demostrada nos permite afirmar que, a través de la utilización de estas estrategias, se genera un camino más propicio para lograr la asimilación y disfrute de los materiales literarios, favoreciendo el proceso de recepción en los niños.

En esta categoría, lo característico de las producciones de los niños fue que aplicaron sus conocimientos previos sobre aspectos culturales y de sabiduría popular:

### **Efecto admirativo en el lector**

#### **• Identificaciones primarias**

Al hablar de identificaciones primarias, nos referirimos a las expresiones o representaciones que se fundamentan en los sentimientos, las emociones, las sensaciones, así como los gestos que emiten los niños de manera intempestiva al escuchar o leer una historia. Estas identificaciones reflejan la emotividad que producen las lecturas en ellos, rasgo que de alguna manera nos remite a las representaciones conceptuales presentes en sus recepciones.

Durante una actividad que tuvo como marco central de lectura un poema de Nicolás Guillen, perteneciente a su libro *Por el mar de las Antillas anda un barco de papel*, se generó una situación especial. Por un lado, los niños hicieron un silencio particular no común: sospechamos que esta actitud tiene que ver con las características del poema, ya que tiene mucha sonoridad y presenta muchas onomatopeyas con carácter repetitivo lleva a sonsonetes de las palabras y que pueden requerir; por parte de los niños, mayor atención para su comprensión; por otro lado, pudimos percibir cómo con lápices y reglas algunos de ellos intentaban apropiarse del ritmo del poema.

Podemos alegar que la poesía es una forma especial de comunicación y que un poema debe sentirse antes que buscar en él otra cosa. En este sentido, la poesía va creando su propio mundo y el niño lo va compartiendo con la entrega que ella implica.

Al finalizar la lectura recogimos reacciones como:

G. L.: "Yo creía que era una canción, sentí mucha alegría".

A. G.: "A mí me gustó sentir el ritmo y la rima".

J. B.: "Sentí pasión y, cuando la profesora leía, como casi una música".

M. A.: "Yo sentí ritmo y como musiquita".

La situación vivida con esta poesía nos lleva a reflexionar sobre el alcance de este género literario para la infancia, las palabras, sus sonidos, sus significados se transforman en aspectos sensibles para el niño. Escuchar poemas con un fin lúdico, hace que la actividad se vuelva más enriquecedora para ellos y les permite aprender a degustar el poema.

Los niños se reían con frecuencia durante la lectura del poema, expresiones de alegría y juego impregnaron el aula, transformando la jornada de forma placentera.

El sentir el texto poético resultó de vital importancia en estas actividades realizadas por los alumnos. Esto nos hace compartir lo expresado por Vélez (1991), en cuanto a que "la poesía infantil es un arte auditivo, como la música; por lo tanto no se explica" (p. 65). Sólo debemos permitir que el niño la viva y la experimente con la entrega. La poesía generó un espacio de creación en el cual algunos declamaron alguna poesía conocida, otros manifestaron sus gustos por ella y dejaron claro que, por momentos, les resultaba muy parecida a las canciones.

Pudimos constatar cómo, de forma placentera, se involucraron con las lecturas en un juego que abrió el camino a combinaciones, en que el divertimento era el eje que marcaba los acontecimientos. Después de la lectura del texto "Manos" de Bornemann los niños comentaron:

A. A.: "Sentí al escuchar esta historia temor".

R. Y.: "Yo sentí miedo".

F. H.: "Yo sentí tristeza".

Y. C.: "Yo sentí terror".

M. B.: "Escalofrió".

G. M.: "Un poquito de alegría".

M. A.: "Yo me sorprendí".

P. Y.: "Sentí amor cuando las niñas se agarran las manos de verdad".

M. R.: "Uno debe ser valiente y ganarle al miedo".

A. R.: "El miedo que sentí era emocionante y escalofriante".

Z. C.: "Yo sentí curiosidad".



La recreación de los textos por medio de expresiones emotivas estuvo presente durante la lectura, el potencial de ideas mostradas por los niños, así como la necesidad de expresarse gráficamente fueron algunas muestras de necesidades interiores manifestadas por ellos, al concluir las lecturas.

Al finalizar una lectura de la leyenda “Un enano en la catedral” de Mercedes Franco y después de varias sesiones de trabajo con la antología *El cuento popular venezolano* de Pilar Almoína de Carrera, recogimos estas expresiones:

C. J.: “Me gustan los libros que tratan esas historias”.

F. T.: “A mí me gustan de las ánimas y aparecidos”.

F. A.: “Hay que rezar para ayudarlos a salir del purgatorio”.

S. L.: “Mi abuela dice que es necesaria la oración”.

R. J.: “Yo siento miedo y me da risa”.

Múltiples formas expresivas abren el camino para interpretar la imaginación de los niños; sus maneras de reconstruir las historias y los avances creativos mostrados, así como una serie de sentimientos y gestos, se perfilaron generando una vertiente de suma importancia. Las emociones, los sentimientos manifestados por los niños, nos permitieron explicarnos cómo se van apropiando de la literatura en dimensiones novedosas, marcados por una entrega en que convergen las experiencias previas y los estados emotivos.

Los comportamientos expresivos desarrollados por los niños nos permiten afirmar el impacto liberador de las historias. Los aspectos manifestados más frecuentemente en esta categoría fueron: estados emotivos y expresivos.

### **Efecto expresivo en el lector**

- **Representación por medio de expresiones gráfico-plásticas**

Al hablar de representaciones por medio de expresiones gráficas y plásticas, necesariamente nos acercaremos al hecho creativo, para abordar la creatividad en planos de una capacidad estética que produce los sentimientos y las emociones a través de imágenes.

Cuando se trabaja con literatura, surge la posibilidad para el niño de manifestar los intereses despertados por las narraciones en formas figurativas, y estos se pueden canalizar a través del lenguaje gráfico y plástico. En nuestras observaciones, las producciones de los niños se presentaron como un modo de la recepción de la literatura plasmada, en sus deseos de dibujar y modelar las situaciones que les llamaron la atención de las historias, generando un camino para la expresión y el desarrollo de la sensibilidad.

Enfatizamos esta situación porque nos pareció relevante ya que la docente no les había exigido, previamente a las lecturas, ninguna expresión de este tipo. Estas expresiones surgieron de forma espontánea, debido a las situaciones emocionales vividas.

El dibujo infantil es equivalente en el niño a las palabras. A través de él, puede proyectar un lenguaje particular, creativo y su visión de las experiencias vividas.

Al observar sus creaciones pudimos apreciar las posibilidades de comunicación. Los estados emocionales y la identificación que tuvieron con las lecturas se enriquecieron con los caracteres particulares y rasgos específicos de las historias; sus producciones nos permiten afirmar que, a través de sus dibujos, reelaboraron las historias, sustentándolas en los elementos que consideraron más significativos. Las producciones de los niños estuvieron teñidas de emotividad y les permitieron confirmar sus construcciones sobre los textos trabajados.

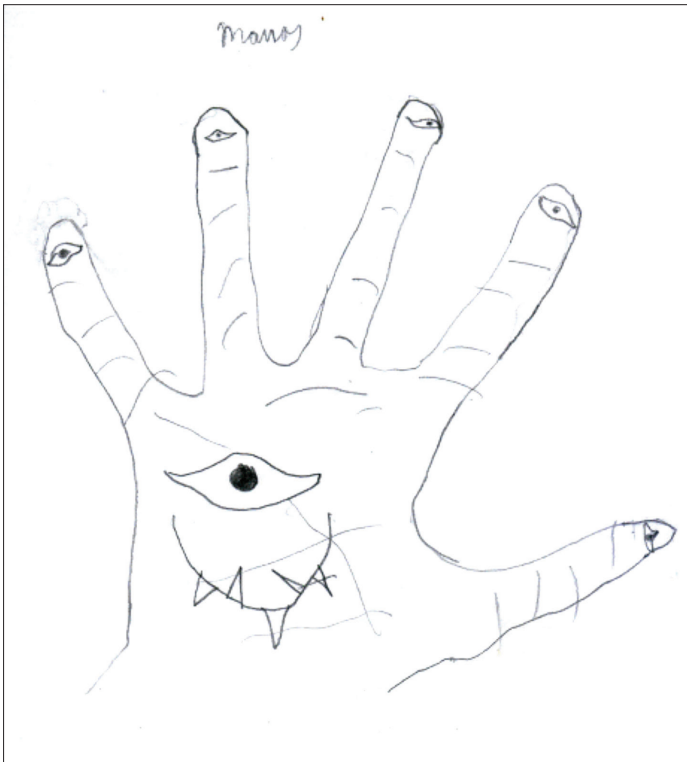
Otra forma de expresión plástica que utilizaron para manifestar sus sentimientos fue el modelado, a través de materiales como la plastilina; varios niños moldearon personajes. Fue ésta una actividad espontánea, efectuada en la casa y que llevaron a la investigadora para compartir sus creaciones. Eran sus descripciones de los personajes tal y como los habían representado, apoyándose en la construcción de la lectura que ellos habían elaborado.

Los dibujos y el modelado les brindaron a los niños el camino de un intercambio, que les permitía ir manifestando, a través de sus producciones, las interpretaciones; además de manifestar en la entrega del dibujo un entusiasmo que nos demuestra cómo va surgiendo en ellos la necesidad de expresión.

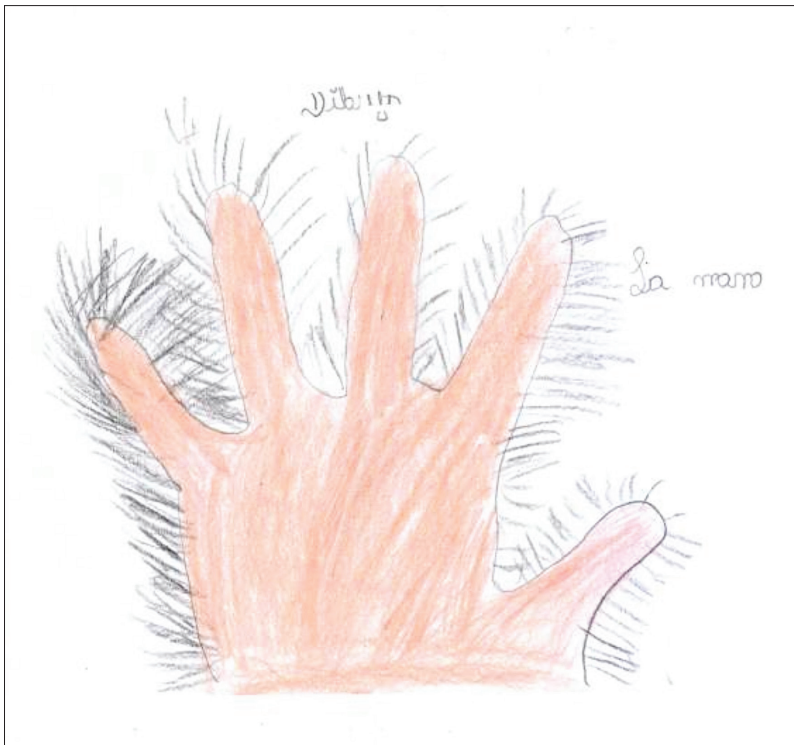
El dibujo ha sido considerado, desde el punto de vista terapéutico, como una manifestación del inconsciente. Al igual que los sueños, puede convertirse en una expresión del individuo, donde manifiesta los elemen-

tos de una situación que lo ha impresionado y que se transforma en indicios de su interpretación.

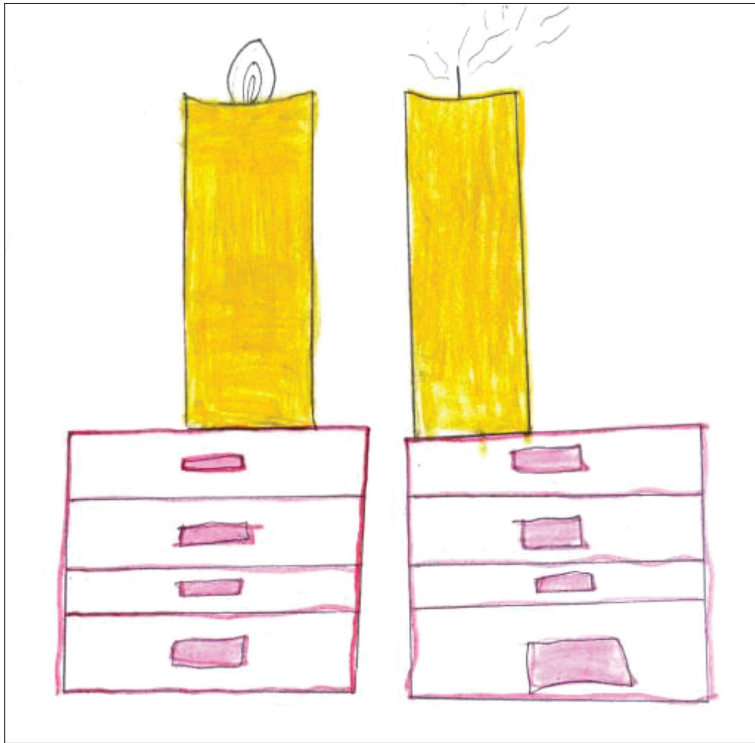
En el caso de la historia “Manos”, como se representa en la producción, descubrimos un acento particular en la figura lograda por el niño, adjudicándole un rasgo específico al incluir un ojo que se transforma en cinco ojos, en las terminaciones de los dedos, una boca y unos dientes dentro de la mano, lo cual brinda un carácter abrumador a su trabajo. El niño simboliza, a través de los detalles que imprime al dibujo, cómo ha sido su recepción del tema del terror y el impacto que generó la historia en él, logrando una producción impregnada de un matiz especial.



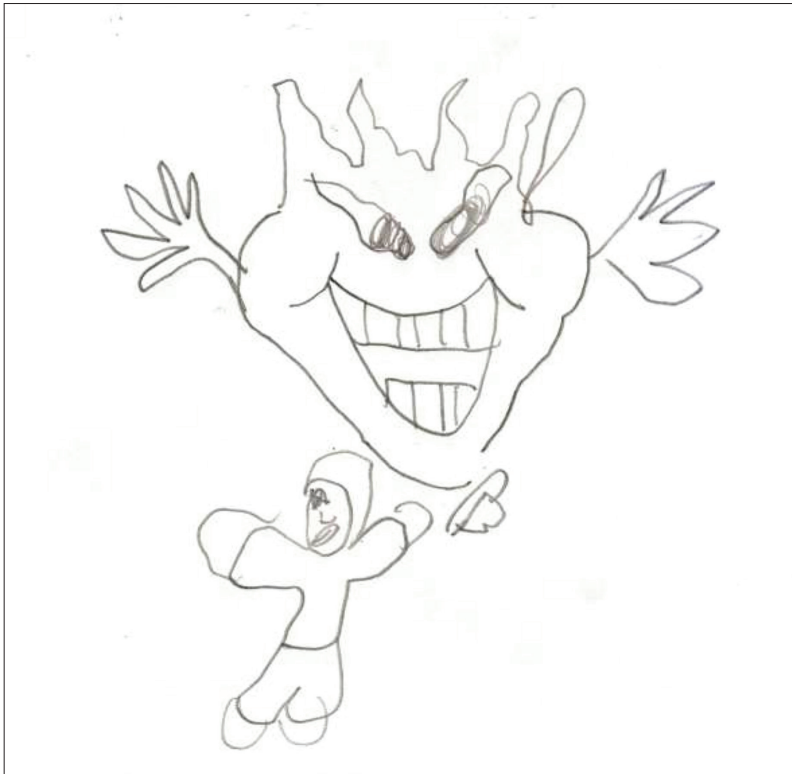
Otro niño después de la lectura de esta historia nos brindó la siguiente producción. Después, al entrevistarlo, nos señaló que quiso destacar los pelos de la mano erizados debido al temor y al miedo que sentía el personaje.



También L. S. plasmó en un dibujo su interpretación de otro aspecto del cuento “Manos”, al señalar en su producción un cuarto con dos mesas de noche, en las cuales había dos velas, una encendida y otra apagada, un aspecto que resaltó con suficiente especificación. Al ser entrevistada expresó: “Me pareció dibujarlo así porque una de las velas describía la fuerza de las niñas y la otra la tiniebla de la noche unida al terror que sentían las niñas”.



Después de la lectura de la leyenda “Un enano en la catedral” pudimos recoger una creación de J. B. que nos presentó la figura de un enano frente a un espanto con rasgos particulares y expresivos. Al entrevistarlo, nos refirió que había hecho el espanto encima del enano, para crear una sensación de miedo a su dibujo.



De igual forma, en la sesión de lectura de algunas poesías de Guillen (*Por el mar de las Antillas anda un barco de papel*) pudimos observar cómo se apropiaron de los elementos de la naturaleza, y el colorido impregnado a su producción. La impresión inicial que despierta en nosotros el dibujo nos lleva a pensar en la emoción que provocó el texto.



En esta categoría, predominó la expresión espontánea: mostrar su producción para comunicar, a través de ella, los aspectos más relevantes de las historias.

## Efecto corporal en el lector

- **Improvisaciones espontáneas**

La improvisación, como técnica dramática, implica una actuación espontánea, una situación natural del individuo que no requiere memorizar un texto específico. La improvisación no prevé un público espectador específico y se caracteriza por la fluidez, disposición natural, flexibilidad y sensibilidad en el sujeto creador:

En nuestra exploración, pudimos observar numerosas improvisaciones que se transformaron en efecto de recepción. Se presentó una relación muy marcada entre los contenidos de los textos narrados y las expresiones de los niños; a través de ellas conocimos qué fue lo que más impactó de las lecturas, ya que las reproducían de forma natural. Fue un camino que les sirvió para exteriorizar sus invenciones y creaciones, así como las impresiones y emociones vividas.

En la lectura de una fábula en la cual aparecía una culebra F. H. se tiró al suelo y comenzó a zigzaguear por un momento y C. J. empezó a emitir sonidos acompañados de expresiones corporales.

Durante otra actividad de lectura de un poema de Nicolás Guillén, Z. C. comenzó a improvisar una versión personal del poema, agregándole ritmo y musicalidad, con un sonsonete muy especial que acompañaba con algunos gestos, el compás de las manos, los ruidos, la mímica, elementos que le sirvieron de base a su expresión.

Chatman (1990) nos habla de la imagen como una representación textual; la imagen es lo que significa en un texto, no importa la forma de representarlo. Aborda la forma narrativa, los elementos de la narración, su combinación y articulaciones y nos permiten señalar que, durante la lectura, se van produciendo imágenes mentales que el niño logra plasmar en sus manifestaciones.

En la sesión en que se trabajó con el texto titulado "Manos", muchos niños simulaban un temblor como de miedo o escalofrío. Esta actitud se presentó en medio de una situación lúdica que sirvió de fondo a expresiones cargadas de gracia y que se transformaron en un camino para exteriorizar esos temores interiores posiblemente transmitidos culturalmente y que la lectura hace aflorar: L. S., haciendo un gesto de temblor, expresó: "Que quienes le habían agarrado las manos eran los ángeles de la guarda".

De igual manera, con la leyenda "El farol de la punta", al enterarse los niños de que el relato se desarrollaba en un lugar de La Parroquia,



que presumimos por los datos de la historia que podría ser cerca del colegio, se evidenció un silencio especial, se quedaron tranquilos, buscaron compañía, otros se configuraron en grupos. Al concluir la lectura V. M. empezó a emitir un sonido extraño como de temor y asombro para fastidiar a los demás, sonido que alargaba por momentos para inferir mayor tensión en el grupo.

Se presentaron con frecuencia situaciones cargadas de espontaneidad en los niños. Al leer el texto “Frida”, que relata una historia de amor entre unos niños en tiempo de vacaciones, comenzaron a hacer bromas y gestos alusivos a los enamorados: dos niños se tomaron de la mano y comenzaron a jugar en un tono burlesco hacia las niñas, expresando:

P.Y.: “El amor, el amor, eso es el amor”.

Quedó de esta forma evidenciado el valor liberador y creativo de las improvisaciones; los aspectos intelectuales y afectivos se observaron en sus creaciones, en los alcances que las historias tuvieron en ellos, y en el trabajo gestual representando lo que más les atrapó de ellas.

La improvisación nos permitió descifrar la acogida de los materiales trabajados. Era una señal que nos indicaba cuál era el grado de motivación por ellos manifestados y el hecho de que reflejaban y sentían la necesidad de expresar lo que estaban viviendo a través de la narración.

Los elementos que se presentaron en esta categoría fueron: la utilización gestual del cuerpo con incorporación de elementos musicales, el carácter lúdico de las situaciones planteadas y una mezcla de aspectos cognoscitivos y afectivos en sus expresiones.

#### • Dramatizaciones

La dramatización, como forma de arte escénico, requiere de interpretaciones más elaboradas. En diversos estudios sobre el teatro escolar, se plantea que lo que hace el niño no es teatro propiamente dicho, sino más bien un tipo de juego dramático que se puede sustentar en piezas dramáticas o guiones literarios para su representación. En cuanto a los requisitos mínimos para la puesta en escena se debería contar con un escenario, un vestuario, la música y, fundamentalmente, con el trabajo de los actores.

Al hablar de dramatizaciones espontáneas, nos referimos en primer lugar a esa forma de representación que el niño asume. Después de

escuchar una historia, se cuente o no con los recursos señalados anteriormente. Lo que intenta el niño es reproducir el texto acercándose a él todo lo posible.

Al finalizar la lectura de la obra “¿Quién me compra un gallo?” del autor merideño Tulio Febres Cordero, un grupo de niños expresó sus deseos de representarla, sin ninguna imposición por parte del docente. Lo hicieron de forma espontánea en el aula, apoyándose en la versión en texto dramático basada en el cuento del autor; pero, posteriormente, decidieron desarrollar la actividad en otro momento, con el vestuario adecuado, en el patio de la escuela como escenario y ante un público a quien iban a invitar. La propuesta se desarrolló a través de un clima teatral serio; a partir del juego dramático, los niños asumieron los roles de los personajes, que lograron interpretar con soltura y gracia, generándose un ambiente en el cual se desarrolló la creación y la imaginación.

Los niños manifestaron dominio de la historia, seguridad en la representación, gestos acordes a los personajes, compromiso y agrado durante la actividad realizada. Al concluir la misma, mostraron interés por continuar haciendo estas puestas dramáticas, basadas en otros textos leídos. Pensamos que la actitud mostrada por los niños fortalece el vínculo de comunicación entre la obra, el lector y el teatro, surgiendo para ellos un espacio de recepción placentero y una experiencia satisfactoria, donde el lector como receptor, se transforma para vivir el drama.



Otra vertiente dramática la pudimos observar en los dibujos, al imprimir a través de ellos los caracteres y rasgos a los personajes en los cuales asociaban el desarrollo de la historia con su forma de conceptualizar los prototipos. Por ejemplo, al dibujar el personaje de un campesino de la pieza de teatro leída de Tulio Febres Cordero, P.J. lo hace del mismo tamaño de la casa, con un sombrero grande y rasgos fuertes. Al consultarlo nos dijo que así lo había apreciado en la historia.

De igual manera, los gestos se transformaron en elementos fundamentales de la comunicación artística, porque a través de ellos, los niños intentaban enfatizar y complementar el discurso del que se habían apropiado.

La frescura y la autenticidad de los trabajos nos remiten a apreciar el grado de penetración logrado con la historia. Desde diversas perspectivas, las situaciones de ficción son expresadas y compartidas por los niños.

Las situaciones dramáticas sirvieron de sustento al niño para exponer sus referentes del mundo y las experiencias obtenidas a través de la lectura. Al no existir imposición ni obligatoriedad para llevar a cabo la puesta en escena, se fue generando un espacio que sólo respondía a sus intereses y motivaciones. El goce de la libertad les permitió elegir, a su modo, los textos que deseaban representar.

A partir de la experiencia de escenificación, recogimos de los niños que representaron una obra de Tulio Febres Cordero expresiones, por medio de las cuales manifestaban identificación con la actividad dramática. T. F. comentó: "Me sentí como un doctor de verdad representando a mi bisabuelo". Después de escenificada la obra, el niño nos relató que era biznieto de don Tulio Febres y esta condición fue muy importante para él en su aproximación al texto.

Otros niños señalaron:

L. S.: "Yo creía que era la mamá de Bolívar Doña María de la Concepción".

M. A.: "Me puse nervioso, cuando comencé a hablar se me fueron los nervios y cuando terminé me sentí muy contento".

El aspecto manifestado en esta categoría fue el vínculo de comunicación entre las obras y los niños, así como los deseos por participar espontáneamente en las actividades.

## Efecto perceptivo en el lector

### • Aspectos sensoriales

Percibir, para Merleau-Ponty (2000), “no es experimentar una multitud de impresiones que conllevarían unos recuerdos capaces de completarlas; es ver cómo surge, de una constelación de datos, un sentido inmanente sin el cual no es posible hacer invocación alguna de los recuerdos” (p. 44). Es esta noción de la percepción la que nos sirve de sustento para observar en los niños este fenómeno.

El niño explora el medio ambiente. En esta exploración, la percepción se transforma en un código sensorial para llevar a cabo esta tarea, ya que le permite apropiarse de experiencias con los objetos, sentirlos y percibirlos. Las actividades con literatura lo cargan de una serie de sensaciones que lo llevan a expresarse de forma oral, escrita, gráfica y corporal, a través de las cuales manifiesta un cúmulo de experiencias de imaginación y fantasía.

La recepción de la literatura va de la mano de la percepción que tiene el niño de la misma. Esta capacidad de sentir el texto, de tomar partido de la historia contada o el teatro representado, da cuenta de una situación vivencial muy compleja que va adquiriendo un sentido especial para él. La literatura hace que para el niño todo sea posible, que se enlace la imaginación, la fantasía y la realidad, incrementando el poder del texto literario en su vida, despertando sus sentidos y el disfrute de las emociones que genera. Al conocer la percepción del niño, nos acercamos a sus mundos privados que pueden convertirse en ciertos momentos en encuentros fantásticos entre los aspectos percibidos y los imaginados.

El niño percibe la literatura a través de sus sentidos de una forma especial. Las impresiones nos hablan de una condición sensible, presente durante la niñez y que enriquece la experiencia literaria. El lector niño va desarrollando, a la par de la visión del mundo que está construyendo, una forma de percibir. Ella permite reaccionar y comunicar las situaciones experimentadas durante la lectura que lo llevan a transcribir parte del sentido alcanzado durante este proceso.

En una sesión en que se trabajaba con el cuento “Manos”, pudimos recoger lo siguiente:

M. M.: “Sentí un escalofrío”.

H. J.: “Emoción y miedo”.

- Y. R.: "Como si estuviera de noche".  
 R. F.: "Yo vi la oscuridad".  
 D. R.: "Yo sentí los truenos".  
 A. G.: "Tristeza porque era de terror".

Estos rasgos perceptivos, unidos a situaciones emotivas expresadas por ellos, se mezclaban con actitudes corporales y gestos que le impregnaban una tensión al momento de exponer lo que habían sentido durante la lectura. En un nivel descriptivo elemental, nos aproximamos a la naturaleza perceptiva de los niños y a las habilidades utilizadas para expresarlas, transformadas en un acto comunicativo significativo. Casi siempre estuvieron estas expresiones acompañadas de movimientos que les permitían hacer más explícita la situación vivida.

Expresión como "yo vi la oscuridad", siendo de día, entrelaza el aspecto sensorial con el conocimiento previo del niño, quizás culturalmente transmitido, como es el miedo a la oscuridad. Bravo (1999) señala que el ser humano le teme a lo desconocido, prefiere la realidad y oscila entre estas formas de representación para articular su comportamiento.

En ocasión de otra sesión de poemas los niños manifestaron:

- C. J.: "Yo sentí alegría".  
 S. L.: "Yo me sorprendí por las palabras".  
 A. A.: "Cuando la profe leía como casi una música".  
 S. G.: "Yo sentí como una musiquita dentro de mí".  
 M. B.: "Yo iba sintiendo y me imaginé muchas cosas".

Cada vez que nos enfrentábamos a una experiencia de lectura literaria, fue sorprendente explorar las reacciones y el comportamiento de los niños. Cuando el género utilizado era la poesía, se iba conformando un ambiente cálido, se generaba en el aula cierta tranquilidad en el grupo y una disposición a escuchar con más atención. También pudimos apreciar la emoción que impregnaba el ambiente cuando hablaban de sus gustos por temas como el amor y el terror. Al mencionarlos le agregaban situaciones corporales llegando a expresarse de la siguiente manera:

- D. R.: "Yo cerré los ojos, para sentir".  
 H. J.: "A mí no me gusta sentir la noche oscura".  
 R. F.: "Me sentí dentro del cuento".

La libertad brindada a los niños para sentir los textos y expresar vivamente lo que estaban sintiendo nos permitió constatar cómo, frente a un hecho estimulador, perciben las situaciones y responden partiendo de sus intereses, casi de forma espontánea, para cubrir las expectativas que van generando.

La distancia entre el texto y el lector parece borrada por momentos. Esta situación permite que afloren los conocimientos previos y los contactos con la literatura, y expresen lo que están sintiendo. A través de la percepción de la literatura, el niño libera todas las asociaciones y las construcciones elaboradas en una especie de síntesis que le da sentido a la experiencia vivida.

La expresión “yo cerré los ojos para sentir” nos remite a la necesidad de crear un espacio más personal a través de una expresión corporal, para vincularse y captar a plenitud lo narrado.

Los aspectos sensoriales de la percepción se transforman en una forma, por medio de la cual los niños sienten la literatura como una vía para explicar sus mundos.

En esta categoría se observaron manifestaciones sensoriales, expresiones corporales y reacciones físicas emotivas tales como el frío, el terror o el asombro.

### **Pertinencia de temas**

En el transcurso de las observaciones y el posterior análisis de los aspectos que se presentaban, pudimos constatar cuáles eran los temas que tenían más acogida en los niños. Los temas preferidos por ellos oscilaban entre las historias de miedo, de aventuras reales, de amor, de humor, de animales, de fantasía y de héroes:

R.A.: “Me gustan los libros de terror, de miedo”.

C.R.: “Las historias que hablan de cosas reales”.

M.R.: “Las de amor”.

F.H.: “Los de aventuras”.

M.A.: “Los de humor”.

C.Y.: “Las que tienen mucha fantasía”.

A.A.: “Las de aventuras en la escuela, entre compañeros”.

R. J.: “La de héroes”.

M. B.: “Las de la naturaleza”.

Innumerables autores se han dado a la tarea de clasificar los materiales infantiles atendiendo a la edad, a la extensión, al argumento, al tema, tomando en cuenta la formación de valores y el alcance formativo de la literatura en el mundo del niño. Pero no deja de ser relevante identificar, a través de la observación y la práctica, escuchar de su propia voz cuáles son las historias que los atrapan al instante y los conmueven con facilidad. Esto puede ayudar a los encargados de proporcionar literatura a los más pequeños escogiendo de un corpus literario adecuado.

El tema del terror es, sin duda, uno de los elementos más motivadores para ellos. El disfrute de sensaciones extrañas acompañadas de miedo los hace entrar en una vivencia que se puede apreciar fácilmente. Algunos niños, oyendo la leyenda del Silbón, buscaron agruparse para apoyarse en la compañía de sus pares; otros manifestaron sentir escalofríos al momento de escuchar y también se generó una risa nerviosa, apresurada y sin sentido en alguno de ellos.

Hacia el tema del amor, apreciamos muchos rumores durante las lecturas de las historias como también algunas interrupciones para aclarar situaciones personales que los identificaban con lo narrado. Aunque se limitaban al expresarse, sospechamos que por vergüenza con el docente o la investigadora, nos ofrecieron pistas que nos permitieron argumentar el interés que puede despertar en ellos este tema. Además, por la edad en que se encuentra el grupo objeto de estudio, resulta atractivo debido a la necesidad y motivación de confrontar los roles sexuales con sus pares.

Los temas de las historias basadas en la vida real resultan amenos. El hecho de que la aventura verse sobre un acontecimiento verosímil los atrapa, ya que se sienten de cara a la realidad. Al leerles *El terror del sexto B*, de la escritora colombiana Yolanda Reyes, en el cual se relatan travesuras de niños cuyo escenario es la escuela, pudimos apreciar:

P.Y.: “Eso me gustaría hacerlo yo”.

M. R.: “Hay profesores que se merecen eso”.

R. J.: “Hay profesores muy regañones”.

C. J.: “A mí me gustan esas historias, parecen reales”.

P. J.: "A mí lo que más me gustó es como el niño juega con todo el mundo".

Los temas de aventuras basados en fantasías o creaciones de la ficción los emocionan, los invitan a jugar para recorrer mundos imaginarios y a participar en ellos. Cuando se leyó *El principito*, a pesar de la carga reflexiva de la historia, los niños señalaron que:

R. D.: "Sería lindo vivir en ese planeta".

M. B.: "Ese tipo de historia es la que más me gusta".

La fantasía del relato no nos remite a una ubicación geográfica específica, pero las descripciones del ambiente presentadas por el autor, que podrían resultar áridas para los adultos, a esta niña le resultaban acogedoras, como para querer vivir en él.

La lectura de *Teresa*, de Sequera, cuya estructura tiene la particularidad de estar conformada por una serie de cuentos breves, despertó un gran interés en los niños:

P. Y.: "¿Maestra Teresa existe?".

C. J.: "Ella se parece a nosotros".

S. L.: "Es muy preguntona".

S. G.: "Pero las cosas que le pasan a ellas no son de verdad".

G. M.: "Esas historias sí son buenas".

La lectura de *Teresa* nos permitió percibir un entusiasmo particular: La ilusión que la historia les proporcionó a los niños por momentos hacía que constataran aspectos de la realidad con los de la imaginación. Podríamos estar en presencia del sincretismo de la comprensión (Piaget: 1984), por medio del cual el niño elabora un esquema de conjunto sobre las cosas que despiertan su interés, haciendo una especie de síntesis de lo percibido, para su posterior análisis. Durante y después de las lecturas interrumpían con frecuencia para aclarar situaciones de las narraciones, como si quisieran abordar totalmente las historias, aprehenderlas, posesionarse de ellas.

Durante la lectura del *Gato encerrado*, de Tabuas, una novela para niños en la cual se relatan las aventuras detectivescas de un niño en la búsqueda de su gato que se ha perdido, se hace una lista de sospechosos y co-



mienzan a suceder muchos equívocos y episodios divertidos, que la autora sustenta en las siete vidas que se les atribuyen a estos animales. Es sólo hasta finalizar el texto que los niños pueden pensar que se trata de un gato o de siete gatos. Un niño durante la lectura, haciendo una anticipación dijo:

F.T.: “Yo creo que todos los gatos son uno”.

T. L. señaló: “Todas las cosas que le pedía el niño a su mamá, quien se las daba era el gato”.

En esta ocasión pudimos apreciar cómo el hecho de intentar reunir los planos de la realidad con la fantasía genera un conflicto en una niña y favorece en ella el animismo, admitiendo que las carencias de la madre las puede suplir el gato, atribuyéndole intenciones y cualidades humanas al animal.

Al trabajar el cuento de Quiroga “La tortuga gigante”, pudimos apreciar la atención que prestaban los niños, por tener como tema central a la naturaleza y los animales. También las lecturas de fábulas despertaron interés. Aunque la finalidad básica de la fábula ha sido entendida desde el punto de vista de la enseñanza de la moraleja o sentencia final, las expresiones de los niños sobre los animales y personajes de las historias resultaron interesantes, porque reflejaban una conciencia conservacionista y de protección de forma natural:

C. J.: “Los animales parecen seres humanos”.

F. A.: “Se deben cuidar”.

B. J.: “A mí me agradan las historias que hablan sobre los animales”.

F. H.: “A mí me gustó sentir la enseñanza”.

Pudimos constatar el interés por el tema del héroe leyendo unos capítulos de *Harry Potter y la piedra filosofal*, de J.K. Rowling. La causa de la motivación puede haber sido la publicidad ya que se estaba proyectando la película en los cines de la ciudad. Esta situación hizo que la docente llevara una copia del filme al aula, para que los niños pudieran apreciar la versión cinematográfica.

En sesiones posteriores, durante la lectura, los niños manifestaron:

R. A.: “A mí me gusta la magia”.

G. A.: “¿A quién no le gustaría transformar la realidad?”.

R. J.: “¿Quién fuera Harry Potter?”.

F. A.: “Me agrada las cosas que piensa Harry Potter”.

F. T.: “Me gustan los libros que parecen de mentira”.

C. J.: “Las historias de héroes y aventura”.

Consideramos que por sus expresiones, el héroe de la historia, Harry Potter, puede convertirse en un personaje similar a los de las historietas y los comics. Cuando se les entrevistó sobre lo que más les gustaba, señalaban el hecho de que se tratase de un niño como ellos, con una apariencia normal quien, después de recibir clases de magia, se transforma en un ser poderoso, con cualidades especiales para hacer hechizos, travesuras y vivir aventuras.

El poder de la ficción generó en los niños un interés particular que demostraron pidiéndole a la docente que les siguiera leyendo más historias como esa. Algunos de los niños del grupo seleccionado iban leyendo en sus casas la novela para adelantarse y hablar con sus compañeros sobre las aventuras que se narraban, como una forma de sentirse con más dominio del tema.

Señala Bravo (1999) que una de las manifestaciones con predominio de un final es el relato imaginario. En especial, el relato del héroe triunfante proporciona un sentido especial al individuo, afirmación ésta que podemos compartir en el ámbito infantil.

Los personajes, las circunstancias y escenarios fantásticos e imaginarios se convierten en polos de atracción que llevan a los niños a confrontar y mezclar lo real con lo irreal. Las historias de aventuras le permiten al niño cuestionar el mundo real y el mundo fantástico, lo que va a depender de su capacidad como receptor-creador, ya que pondrá en juego su capacidad de transgredir entre uno y otro mundo para construir un sentido personal, respecto al material trabajado. La experiencia con el texto *Harry Potter y la piedra filosofal*, donde los niños se enfrentaron a la magia y a la aventura cargada de imágenes, fue un referente que nos permitió observar cómo pueden comparar las situaciones planteadas con la realidad.

La lectura de la obra *Estrellita marinera* de Laura Esquivel, por ser una fábula moderna llena de personajes exóticos inmersos dentro del mundo del circo, generó en los niños una discusión sobre la importancia de valores como el amor, la sabiduría y la compasión. La magia del texto y

la fantasía de los personajes despertaron mucho interés y ganas de participar en el grupo de niños. Algunos expresaron:

C. J.: “Esa historia es realmente interesante”.

G. M.: “Me agradan los cuentos de amor”.

G. A.: “Los animales también sienten como los humanos”.

R. T.: “Debemos respetar todos a los seres humanos”.

R. J.: “Lo del circo sí es verdad, siempre presentan cosas extrañas”.

A través de esta experiencia la obra literaria infantil puede traducirse en una especie de máscara, donde pueden entrelazarse lo real y lo fantástico en una vertiente que resulta sumamente atractiva para los niños, una compleja sensación que les permite distinguir lo extraño, lo real, lo fantástico y lo maravilloso. Pensamos que es necesario deslindar entre el alcance de estos aspectos en los niños y en el adulto, ya que son elementos que pertenecen al texto literario y crean situaciones que convendría estudiar en ambos.

En cuanto a esta categoría, se manifestó el deseo de participar y la necesidad de compartir situaciones experimentadas con los pares.

### **El silencio**

Otro aspecto que se presentó como categoría, en algunos niños, fue el silencio como forma de percepción que se generaba después de las lecturas: estábamos en presencia de la mudez de la palabra. Eran fragmentos de silencio que podemos definir como un modo de disfrute estético. El silencio como forma de percepción le daba sentido a la experiencia vivida por el niño, era una pausa para asimilar lo narrado, un permiso para sentirlo individualmente ya que no requería compartirlo con otros. De ahí que el silencio pasó a ser un factor que ayudaba a construir espacios en el niño, para conquistar a plenitud la aventura narrada.

Al ser entrevistados respecto a cuál era la razón de mantenerse callados, comentaban que era para sentir más la historia, en las palabras de R. F.: “Por momentos me siento dentro del cuento”.

Al ver a un niño ensimismado en un texto, estamos conscientes del alcance que ha tenido en él. Pareciera que ese momento de silencio le permite estar consigo mismo, transformándose en una forma de asimila-

ción y apropiación de la historia. El hecho de maravillarse con una historia la va creando un sentido propio que lo lleva a recrearse y percibir a la literatura de un modo particular.

En algunos niños, el silencio se transformó en un breve espacio, un encuentro en la intimidad que nos lleva a explorar el grado de conexión que ha tenido con el material trabajado.

El poder de la ficción de la literatura y la especificidad del acto de lectura, pueden brindar para el lector-niño diversas dimensiones que sostenemos inciden en sus modos de recepción. La palabra, presentada en forma de literatura, la entendemos como un instrumento de conocimiento, que nos permitió aproximarnos al proceso creativo del niño para indagar en aspectos tales como la imaginación, la creatividad verbal y escrita manifestada en sus producciones, así como también las reacciones y los espacios que puede provocar la literatura en ellos. Los planos de identificación, las representaciones gráfico-plásticas, las dramatizaciones y las improvisaciones en que se presentaron como formas de recepción, donde los niños dejaron plasmados sus expresiones y los estados emotivos que estaban viviendo.

## Capítulo V

### Conclusiones y aportes

en cuanto a una serie de estrategias pedagógicas de lectura que pueden favorecer el proceso de recepción en el niño

Este trabajo de investigación tenía como objetivo central explorar cómo se manifiesta la recepción estética de la literatura en un grupo de niños dentro del universo escolar; utilizando una metodología que implicó: las observaciones sistemáticas, las entrevistas y los registros de los productos logrados por los niños; a través de los mismos, pudimos indagar en qué modos y formas se manifestaba la recepción de la literatura los cuales, para fines de nuestro estudio, se transformaron en “efectos en el lector”, que describimos en categorías, debido a la recurrencia con que se iban presentando.

Al tomar en cuenta el itinerario personal vivido durante el desarrollo de la investigación, podemos plantearnos algunas aproximaciones que nos permiten hablar de varios modos de recepción presentes en los niños participantes de nuestro estudio, las cuales les llevaron a apropiarse de la literatura y nos sirvieron para constatar la aplicación de una serie de estrategias de lectura para la enseñanza de la literatura, tomando en cuenta la recepción de la misma.

Pudimos evidenciar: un tipo especial de recepción determinada por las condiciones de desarrollo del sujeto-niño, la presencia de un imaginario particular en el niño, la necesidad de plantear la redimensión del trabajo de la literatura y la ficción tanto en el aula como en la vida del niño, lo urgente que resulta enfocar los estudios y las investigaciones que abor-

den a la literatura desde el punto de vista interdisciplinario y el papel de la percepción en la recepción de la literatura.

### **I. Un tipo de recepción literaria específica del mundo infantil, sustentada por las condiciones de desarrollo del sujeto-niño**

La recepción literaria como experiencia es inagotable, trasgresora, pero fundamentalmente liberadora. A través de la observación y el trabajo con la literatura pudimos reflexionar y constatar la existencia de *un tipo especial de recepción*, sustentado en el período de desarrollo que transitaban los niños. Esta recepción es breve, concisa, cargada de los detalles e imágenes que les impactaron de las historias, y no es tan elaborada conceptualmente como pudiese por momentos ser la de un adulto lector, debido al proceso de desarrollo y madurez intelectual transitado por ellos.

La niñez está cargada de muchas peculiaridades, es una realidad autónoma, con un protagonismo especial marcado por aspectos psicológicos, cognitivos, sociales y afectivos que determinan la interrelación del niño con el texto y que le condicionan su proceso como lector. Por lo tanto, resulta necesario tomar en cuenta aspectos de desarrollo psicológico de los niños así como la etapa evolutiva que transitan, ya que estamos convencidos de que las características propias de este período de la infancia inciden en los alcances de su proceso de recepción y en las producciones elaboradas por ellos.

Los rasgos manifestados por los niños y las condiciones de expresión por ellos demostradas, unida al hecho de cómo ellos se apartan de la realidad, nos llevó a definir la recepción literaria infantil en planos diferenciales al adulto. Los niños, con mucha facilidad, pasan del plano concreto al plano imaginario, que en momentos unen y desunen, llevándolos a introducirse y sentir de una forma más auténtica, la aventura narrada para ser otro (el personaje) o vivir otras situaciones, que posteriormente demostrara con diversas expresiones manifestando los efectos que han producido las historias en ellos.

Los aspectos emotivos experimentados por los niños al asociarlos con los aspectos personales, los llevaron a desarrollar planos creativos de representación; ello nos permitió observar en qué medida un texto literario abrió un mundo de significación particular para ellos.

La presencia del animismo, como una forma de adjudicar vida a lo inerte, fue una constante en sus procesos de recepción que nos permitió constatar una predisposición casi espontánea para crear juegos con las palabras, elaborar metáforas y hacer reescrituras o nuevas versiones de las historias trabajadas. El contenido simbólico de sus representaciones manifestó cierto dominio de la realidad y el desarrollo de rasgos de la fantasía, para poder asimilar la historia narrada. Por momentos se va creando un puente entre los conocimientos previos del niño que los llevan a construir nuevas elaboraciones, con cargas de imaginación, y fantasía particular.

La recepción de la literatura en esta etapa de la niñez está frecuentemente unida a situaciones vivenciales de goce y placer. El cuerpo, el movimiento y la palabra se confunden en situaciones de expresión, el niño se reconoce en ellos, para aclarar lo que está percibiendo.

En términos escolares sigue siendo el docente un mediatizador de la recepción de la literatura que efectúa el niño, ya que en la mayoría de las escuelas el “material literario” que se trabaja responde muy pocas veces a la categoría infantil del género, además de dejar poca libertad al niño para la escogencia. Todo esto nos lleva a limitar su experiencia artística-estética de recepción con el material literario, ya que se apoya sólo en los criterios y el conocimiento o desconocimiento que tenga el docente de la literatura para la infancia.

En esta experiencia de aula pudimos constatar cómo la recepción de la literatura sí respeta a los niños en cuanto a su edad, gustos, intereses y además de ello, si los textos responden a valores artísticos y literarios, puede abrírseles un camino de sensibilización hacia la percepción de la literatura, permitiéndoles transitar por un sendero en que se entrelazan aspectos cognitivos y afectivos, que los llevan a aprender sobre ellos mismos y sobre el mundo que les rodea.

Las producciones recogidas nos permitieron conocer qué elementos fueron utilizados por los niños para asimilar la realidad y manifestar, en plenitud de los sentidos, lo vivenciado a través de la experiencia literaria. Como arte, ésta los sumerge desde el punto de vista de la recepción en una situación a través de la cual después de vivirla, resurgen estremecidos y cambiados, viendo las cosas con un matiz novedoso, elaborando una nueva lectura o produciendo a partir del material trabajado.

Las cualidades del texto literario para generar disyuntivas entre los aspectos de la realidad y la fantasía han sido trabajadas por los teóricos de la literatura en forma extensiva. El hecho de que en el niño se incli-

ne hacia el plano ficcional se debe al fenómeno de la alteridad, ya que ellos viven con autenticidad los personajes y emprenden las historias sintiendo ser verdaderos protagonistas, sin involucrarse en aspectos reflexivos sobre lo que están viviendo, y esto hace que su proceso de recepción esté impregnado de rasgos particulares.

Estamos conscientes de que el niño es más expresivo que el adulto, quizás por el hecho de que está menos condicionado por las convenciones sociales y no toma tanto en cuenta a su par a la hora de manifestar lo que está sintiendo, por lo tanto su periodo de recepción es más público y menos intimista. Muestra sus sentimientos y las sensaciones vividas de manera franca y espontánea, no se arma de adornos. La expresión es la única vía que conoce y la deja fluir ante sus pares y docente sin ninguna traba. Los detalles que aparecen reflejados en sus construcciones tienen que ver con lo que produce en ellos el referente inmediato de las historias, sus producciones aparentemente simples demarcan una profunda vinculación con el material leído.

La sencillez de sus producciones expresan los rasgos de este tipo de recepción; al realizar identificaciones y comparaciones con sus experiencias logran planos asombrosos de comunicación con el texto, de igual manera elaboran predicciones e inferencias logrando niveles de empatía con el material trabajado. También en sus expresiones gráfico-plásticas observamos este tipo de recepción especial, ya que plasman con mucha fuerza, casi siempre, un elemento de la historia con detalles que llamaron su atención.

La identificación, la comparación con situaciones por ellos vividas y los planos de acercamiento así como la dialogización que logran con los materiales, nos hacen reconocer a un receptor con cualidades específicas que muestra en su comportamiento rasgos lúdicos que, por momentos, se caracterizan con rasgos de empatía, contemplación y placer en cuanto a lo que está sintiendo.

## **2. La existencia de un imaginario infantil particular**

Definitivamente podemos concluir que existe un imaginario infantil particular; caracterizado por los símbolos, las concepciones, la capacidad creadora demostrada por los niños, su condición para la invención y para penetrar el mundo de la fantasía con mucha propiedad.



Anteriormente hemos comentado que el niño transgrede los límites de la ficción y la realidad con una disposición más natural que el adulto, requiere en ocasiones del referente real, pero necesariamente no lo cuestiona como lo puede hacer el adulto.

El hecho fantástico se presenta para él en planos en que el aspecto lúdico lleva de la mano al acontecer, y es esa capacidad del juego creativo tan fundamental para el mundo infantil, la que lo hace poseedor de un imaginario particular abierto, sujeto a su experiencia de vida y a sus conocimientos previos sustentados en textos literarios, videos, cine y televisión.

La fugacidad con la que el niño entra y sale del juego le permite ir construyendo una concepción de su mundo y del mundo del adulto, esto casi siempre lo logra al hacer su juego más realista, actividad que le permite revelar situaciones, sentimientos y emociones. Además, el niño posee esquemas como unidades de significación que va construyendo al contactar la realidad y al recibir información del entorno; estos esquemas irán determinando su aprendizaje, conocimiento y actuación. Permitiéndole ampliar su capacidad y visión de las cosas, objetos y situaciones presentadas para reinventarlas, para sorprenderse y asombrarse, creando las bases para ir organizando un inventario personal o un imaginario peculiar que queda evidenciado en sus producciones.

Un imaginario infantil que se constituye en un referente frente a cada nueva lectura, una posibilidad para relacionar con experiencias anteriores que además le facilitarán el camino para construcciones y representaciones novedosas. Estas construcciones se transforman a lo largo de su vida en un escenario que va desplegando en la medida en que se le vaya exigiendo en su posible papel como lector autónomo.

Este imaginario se apoya en el lenguaje oral y escrito así como en las expresiones gráficas y en las dramáticas, las cuales hacen que las elaboraciones del niño estén cargadas de expresiones novedosas y que no dejen de sorprender a cualquier adulto que esté trabajando a su lado. El diálogo y la repregunta constante después de la narración de las historias nos permiten apreciar el impacto que ellas han tenido y las posibilidades que ofrecen para lograr una construcción individual cargada de autenticidad y de su imaginario personal.

Otro aspecto observado, y que tiene que ver con la creación del imaginario infantil, es el que corresponde a la identidad que logra establecer el niño con los personajes de las historias, a los cuales le va adjudicando un sentido personal que le permite acceder progresivamente a planos

de elaboración más complejos y que, de alguna manera, influyen en el proceso de comprensión de las historias.

La creatividad expresada en sus trabajos gráficos nos remiten al desarrollo de una imaginación rica; los detalles manifestados en sus producciones, son aspectos que nos permiten contemplar sus creaciones como formas de apropiación de la literatura, visiones infantiles cargadas de subjetividad, que nos revelan rasgos del imaginario del cual son poseedores.

La reacción emotiva y las particularidades que manifiestan en sus producciones nos permiten constatar cómo van apoyándose en sus referentes e imaginario para lograr, en medio de cierta libertad expresiva, composiciones auténticas y originales partiendo de algunas pautas que brinda el texto, pero basadas en su experiencia personal.

Al concluir las lecturas, los niños iban manifestando a través de la palabra y de la gráfica, la descripción de los aspectos que caracterizaban a los personajes por ellos imaginados. Esta situación nos permitió conocer algo del imaginario que iban construyendo, pero además resultó novedoso que esta actitud no sólo se generó en cuanto a los personajes, sino también en cuanto a los detalles de una historia, como por ejemplo un espacio geográfico o una situación planteada que tenían como fuente los temas de amor y terror.

### **3. La necesidad de redimensionar el tratamiento de la literatura y la ficción en el aula y en la vida del niño**

La ficción en el campo de la literatura ha sido vista como representaciones del mundo real; ha existido a lo largo de la historiografía literaria un empeño marcado por una función interpretativa de relacionar el objeto ficcional con los objetos reales, pero hoy en día sabemos que no necesariamente debe existir una correlación entre ambos.

Abrir un espacio auténtico al mundo de la ficción en el aula teniendo al texto literario como referente, transforma la lectura literaria en un instrumento cultural que se fortalece e interrelaciona mediante una balanza entre lo real y lo posible, como creación del individuo, y establece las bases para vivenciar por parte del niño planos del mundo real y de la creación de mundos posibles. Por lo tanto, necesitamos abogar por una teoría de la lectura y una didáctica de la literatura infantil, que no sepulte al texto literario, sino que fomente el camino entre los lectores reales y el mundo de las ficciones.

De allí que resulta fundamental redimensionar el tratamiento de la literatura dentro del universo infantil escolar, ya que ésta se puede convertir en un medio para ofrecer esos mundos ficcionales que ayudan a propiciar la actividad lectora e interpretativa del lector; la cual tiene como presupuestos los marcos de referencia brindados por los autores a través de sus obras.

La interpretación como actividad participativa, implica un juego de reconstrucción personal donde intervienen aspectos del texto, el lector, el proceso de lectura y la recepción.

Navas (1995) nos habla de la necesidad de contar con un “docente selector” de literatura para que a través de su propia experiencia, pueda convertirse en un promotor de la misma, además señala la existencia del lector como un creador, ya que en su proceso de recepción se presenta

[...] una mezcla entre lo subjetivo –las emociones y sensaciones– y lo objetivo –el pensamiento lógico racional–, mezcla ésta que de un modo casi inconsciente o involuntario, permite al lector, niño o adulto, su fascinación ante los efectos de la palabra poética (p. 35).

Por lo tanto, resulta imprescindible dejar que la literatura despierte en los niños esa fascinación de la que habla esta autora, tan fundamental para generar una motivación real hacia la lectura del texto literario.

El tratamiento que se le otorgue a la literatura y la concepción de ésta que se maneje en el aula, así como la que posea el docente, va a marcar la relación que el niño establece con el arte y la recepción del mismo. Este peculiar tratamiento resultó evidente en las actividades observadas. La previa escogencia del material literario, por parte del docente, la aceptación de trabajar con el material llevado por los niños, y el clima de total libertad en el cual se desarrollaron las actividades, despertó un gran interés en los niños por las actividades efectuadas, generando un compromiso inusual en las clases de literatura.

El trabajo con el texto literario dejó de ser aburrido y se ofreció de manera natural; el carácter lúdico que enmarcó las actividades se constituyó en una referencia de libertad expresiva y creativa para el niño.

Consideramos que es la literatura una fuente para que el niño se inicie en la creación de mundos posibles, de aventuras maravillosas que cimentan en él las bases para desarrollar el poder de asimilación de lo real y lo fantástico. Al generar ambientes de libertad creativa durante el trabajo con literatura, se puede fomentar un acercamiento más auténtico con el texto, los profesores pueden introducir a los niños por los senderos de las

creaciones literarias, abriendo un espacio para desarrollar la imaginación y dar algunos pasos en la asimilación de la ficción como un universo por descubrir; que se encuentra arraigado en cada expresión artística y que, de la mano de la fantasía, puede desarrollar en el niño planos de sensibilidad y de creatividad necesarios para la apropiación de la literatura y fundamentales para llevar a cabo su proceso de recepción.

#### **4. La necesidad de emprender los estudios de la literaturainfantil desde un enfoque multidisciplinario**

Durante la puesta en práctica de la investigación pudimos constatar que el estudio de la recepción estética de la literatura en niños, puede ser un espacio que se preste a múltiples posibilidades de interpretación. Dejando a un lado la carga subjetiva que puede permitir el proyecto, surgen una cantidad de situaciones que pueden ser exploradas y que crean verdaderos ambientes de análisis e interpretación.

La observación en este tipo de estudios debe hacerse tomando en cuenta aspectos multidisciplinarios para abordar el hecho receptivo del niño de manera integral. Los aportes de disciplinas como la Psicología, nos permiten llegar al niño más profundamente, para tratar de indagar en sus conceptualizaciones e intentar reconocer los avances de sus creaciones. Implicaría un trabajo de adaptación de los textos a la psique del niño, a sus necesidades y sus motivaciones.

El conocimiento de la psicología del niño nos permite asegurarle a éste un ambiente de certeza psicológica para acercarnos a él y para ahondar en sus construcciones y en el conocimiento acerca de cómo materializa sus pensamientos y activa sus estructuras mentales, además de esclarecer cómo el niño puede relacionarse con su cultura y asumir la valoración de la misma.

Los aportes de una didáctica específica para la literatura nos remiten a buscar la manera de llegar al niño respetando la autonomía del texto y el proceso de aprendizaje, utilizando estrategias auténticas de enseñanzas de la literatura que fomenten un trabajo literario en el aula que responda a la realidad del niño y que funden las bases en ellos como futuros lectores.

Los alcances de los estudios lingüísticos nos permiten hablar de un discurso literario infantil en términos de características que determinan la aceptación, la comprensión y la producción de los escritos por parte del

niño. Se escribe con un propósito y el niño puede, a través del dominio del discurso, verificar las construcciones por él elaboradas.

Es necesario tener presente la importancia del contexto sociológico en el cual está inmerso el niño, así como las interacciones sociales que éste realiza intercambiando sus opiniones y pensamientos con sus compañeros, porque resultan fundamentales en su proceso de recepción y en la comprensión de los materiales trabajados. Vygostki (1995) nos ha hablado del papel de la mediación de los pares y el docente para alcanzar “zonas de desarrollo próximo” en el proceso de aprendizaje de los niños. Al tomar en cuenta este señalamiento podemos ofrecerles textos literarios a los niños que favorezcan los aspectos de identidad y de socialización elementales, para el desarrollo de su personalidad.

El alcance de los medios audiovisuales y comunicacionales utilizados por los niños se transforman en verdaderas fuentes de referencia para ellos, ayudándolos a incrementar ese imaginario personal del que ya hemos hablado y del cual el adulto no es ajeno.

Resulta, pues, imprescindible abordar el trabajo con literatura tomando en cuenta algunas de las disciplinas señaladas; aunque este aspecto interdisciplinario no fue el objeto específico de nuestro estudio, consideramos que en la práctica de la recepción de la literatura incide de manera determinante y deben ser una base para contextualizar las producciones de los niños y llegar a comprender su proceso de recepción.

## **5. La importancia de la percepción en el proceso de recepción de la literatura**

La percepción que el niño va desarrollando en las actividades con literatura va creando las bases para despertar en él el gusto estético; la belleza y la libertad de asimilación nos llevan a reconocer la sensibilidad que expresa éste en su proceso de recepción.

El sentir lo leído se transforma en una condición fundamental para asimilar las vivencias relatadas; cada intercambio con los textos literarios está marcado por los sentidos puestos en activación que hacen de la actividad una experiencia creadora, por eso la percepción se presenta como un tamiz que lleva al niño a transgredir los límites de la experiencia vivida, a aspectos sensoriales para traducirlas posteriormente en expresiones en las cuales el carácter afectivo se muestra ampliamente.

La percepción le permite al niño potenciar sus cualidades imaginarias, interpretar y crear mundos fantásticos o realidades que se ajustan a sus necesidades e intereses. La percepción se convierte en una referencia para el niño, cuando ésta, asimilando la realidad, va creando artificios a través de los sentidos que determinan su proceso de recepción.

El despliegue de las emociones manifestadas en las expresiones de los niños, unido a las situaciones corporales e improvisaciones ofrecidas por ellos, servían para enfatizar lo que estaban percibiendo y sintiendo, dejando entrever los rasgos emotivos que estaban viviendo, de igual manera, la dramatización y la improvisación se transformaron en códigos expresivos de un modo de recepción, el movimiento, la risa y el gesto se constituyeron en el andamiaje que utilizaban los niños para expresarse.

Algunos niños después de las lecturas tuvieron breves espacios de silencio, que nos permitieron reflexionar sobre esa entrega incondicional del niño a lo que está viviendo y sintiendo, el silencio, se transformó en un momento de recreación íntimo, donde ensimismados y seducidos, lograban los niños deleitarse y comprender una historia, creando una vía de recepción para acceder al texto literario en un juego dialéctico individualizado con el texto para, posteriormente, llevar a cabo la interpretación del mismo.

Las experiencias de lectura generaron un horizonte de interpretaciones sustentadas en la capacidad imaginativa de los niños. Ellos, a través de su percepción, reconocen los valores del texto literario desde el punto de vista artístico-estético, ya que la contemplación y el manejo del texto dejan surgir en ellos cargas afectivas de apropiación o rechazo. Por lo tanto, se convierte el niño como lector en un ser capaz de reconocer y construir una historia y recrearse en ella de manera placentera.

Este aspecto de la percepción y del despliegue de los sentidos y del permiso que se debe dar el individuo para sentir, es fundamental para el trabajo con literatura, por lo tanto, no se debe contar sólo con lo percibido por el niño, sino también por el docente, ya que estamos convencidos de que si nuestro docente no se transforma en un verdadero lector con todas las connotaciones que el término nos remite, será muy difícil o imposible que logre cautivar a sus estudiantes. Quien no siente placer en una actividad de lectura, no puede transmitir ninguna sensación que invite a los niños a aventurarse en la magia de la misma.

**Concluyendo** presentamos una serie de estrategias de lectura que pueden incidir en el proceso de enseñanza de la literatura y favorecer la recepción de la misma, qué hace el niño como receptor. No se pretende crear un listado a manera de recetario para llevar a cabo sesiones de lectura literaria, sólo queremos mencionar y analizar algunos elementos y situaciones que durante la puesta en práctica de esta investigación pudimos constatar. Tenemos que tomar en cuenta que la lectura y la recepción son procesos individuales y personales que responden a particularidades específicas de cada niño y de cada contexto, y por lo tanto no convendría generalizar, sino tomarlas en cuenta a la hora de leerle a los niños para ver sus posibles alcances.

Ejes necesarios para la puesta en práctica de esta experiencia de lectura literaria:

- Creamos un clima apropiado en el aula donde imperó la libertad que le permitía al niño apropiarse del espacio escolar, como una parte de la experiencia que se iba a vivir. Transformando el aula en un contexto significativo para el niño, llevó a disfrutar las experiencias de lectura en un ambiente placentero, cubriendo el horizonte de expectativas que el niño poseía.

- Presentamos un material literario que respondió a sus intereses y gustos y que estuvo adecuado a la edad del grupo con el que se iba a trabajar. Un material con valores artísticos previamente seleccionados por la investigadora y el docente, incluyendo los aportes de los materiales que traían los niños al aula.

- El docente debe poseer sensibilidad y conocimientos hacia el hecho artístico, ya que si ha disfrutado de la literatura como experiencia artística, puede brindar a sus alumnos parte de su experiencia como lector.

- Se favoreció situaciones en que se activaron los conocimientos previos de los niños sobre los temas a tratar en los textos literarios, con la finalidad de que éstos logren descubrirse como lectores que conocen del mundo y que pueden elaborar estrategias de muestreo, predicción e inferencias sustentadas en su conocimiento previo.

- Implementamos una serie de estrategias interpretativas que permitieron la conjunción de lo entendido por los niños aunado a los espacios emotivos experimentados por ellos, llevándolos a expresar emociones, sentimientos, dudas y todas las situaciones vivenciales que afloraron durante la lectura.

- Abrimos un espacio para escuchar al niño, como una forma de valorar sus expresiones y las producciones por ellos manifestadas. Respetando siempre sus aportes y las construcciones de significados logradas.

- Generamos situaciones que permitieron experimentar con la comunicación literaria para desarrollar la capacidad interpretativa de los niños, que los llevó a comentar la recepción personal con el grupo de pares y el docente, de forma oral y escrita.

- Favorecimos la conducta lúdica en el trabajo con literatura infantil ya que el juego le permitió al niño establecer un pacto comunicativo de atracción y liberación, por medio del cual desarrolló su imaginación y penetró el mundo de la ficción, adjudicándole un sentido a lo leído.

- Tomamos en cuenta la competencia literaria de los niños y los saberes dominados por ellos que los llevaron a construir y a comprender lo leído. Estos saberes implicaban la experiencia previa con los géneros y formas literarias, la conceptualización sobre el hecho literario, la estructura narrativa y el conocimiento sobre algunos marcadores del discurso literario (rima y ritmo) que ellos como receptores perciben.

- Fomentamos la lectura desde el punto de vista estético, donde el disfrute, el placer y el gozo convirtieron a la experiencia de lectura, en un espacio para inventar y vivir sensaciones que se quedaron en la memoria inmediata de los niños y esperamos que los ayuden a cimentar su futuro como posibles lectores.

- Permitimos que los niños elaboraran conjeturas sobre el texto que se iba a leer, para fortalecer los procesos de recepción en ellos.

- Permitimos que expresaran la percepción de la literatura que poseían, para favorecer en ellos planos comunicativos de entretenimiento en que pudieran expresar con plena espontaneidad los sentimientos y emociones que experimentaban con cada lectura. Cada intercambio con los textos literarios estuvo marcado por el despliegue y activación de los sentidos en los niños, lo cual hizo de las actividades de lectura literaria una experiencia creadora.



## Referencias bibliográficas

- Antillano, L. (1997). *Apuntes sobre literatura para niños y jóvenes*. Valencia: Gobierno de Carabobo, Secretaria de Cultura.
- \_\_\_\_\_. (1991). *¡Ay! Qué aburrido es leer. El hábito del lector y el cuento de la infancia*. Maracaibo: Ars Gráfica.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtin, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Trad. Estetika Slovesnogo Tvorchestva. 2ª ed. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1997). *El placer del texto y lección inaugural*. Trad. Nicolás Rosa. México: Siglo XXI.
- Baudrillard, J. (1989). *De la seducción*. Trad. Elena Benarroch. 5ª ed. Madrid: Cátedra.
- Bettelheim, B. (1978). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Trad. Silvia Furio. Barcelona: Crítica.
- Bettelheim, B. & Zelan, K. (2001). *Aprender a leer*. Trad. Jordi Beltrán. Barcelona: Crítica.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Bourdieu, P. (1980). *Campo de poder y campo intelectual*. Barcelona: Península.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bravo, V. (1993). *Los poderes de la ficción*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Terrores de fin de milenio. Del orden de la utopía a las representaciones del caos*. Mérida: Talleres Gráficos Universitarios ULA – El Libro de Arena.
- Bravo Villasante, C. (1975). *¿Qué leen nuestros hijos?* Madrid: Magisterio Español.
- Bürger, C. y Bürger, P. (2001). *La desaparición del sujeto. Una historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot*. Madrid: Akal.
- Cadenas, R. (1986). *En torno al lenguaje*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Cañal, P., Lledó A., Pozuelos, F. y Travé, G. (1997). *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla: Díada.
- Cather, K. (1963). *El cuento en la educación*. Adaptado del inglés por María Teresa Freyre de Andrade y Eliseo Diego. La Habana: Biblioteca Nacional José Martí.
- Cerrillo, P. y García, J. (1999). *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. y García, J. (Coord). (1999). *Literatura Infantil y su Didáctica*. Ediciones de la Universidad de Castilla, La Mancha. Cuenca: Colección Estudios.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Universidad De Deusto.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Literatura infantil y lengua en la educación infantil*. Bilbao: Mensajero.
- \_\_\_\_\_. (1997). *La creación literaria para niños*. Bilbao: Mensajero.

- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y el cine*. Trad. María Jesús Fernández Prieto. Madrid: Taurus.
- Cohen, D. y Mackeith, S. (1993). *El desarrollo de la imaginación. Los mundos privados de la infancia*. Trad. Catalina González Rus. Barcelona: Paidós.
- Coll, y Martín, E. (1998). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (1999). La literatura Infantil y juvenil en España (1939-1990). En: Nobile, A., *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica* (pp. 138-167). Trad. Inés Marichalar. Madrid: Morata.
- Cros, E. (1997). *El sujeto cultural: sociocrítica y psicoanálisis*. Trad. Rosa Parra Valiente. Buenos Aires: Corregidor.
- Cuesta, C. (1991). *La literatura infantil en el preescolar*. Mérida: ULA, Consejo de Estudios de Postgrado, Consejo de Publicaciones.
- Dubois, M. (1989). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- \_\_\_\_\_. (1993) Actividad educativa y formación del docente. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura (Argentina)*, 14 (4), 5-10.
- \_\_\_\_\_. (1995). Lectura, escritura y formación docente. *Lectura y Vida*, 13(2), 5-11.
- Eco, U. (1981). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Trad. Ricardo Pochtar. Barcelona: Lumen.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Interpretación y sobreinterpretación*. Con colaboración de Richard Rorty, Jonathan Culler, Christine Brook-Rose. Compilación de Stefan Collini. Traducción de Juan Gabriel López Guix. Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Los límites de la interpretación*. Trad. Helena Lozano. 2ª ed. Barcelona: Lumen.
- Elizagaray, A. (1975). *En torno a la literatura Infantil*. La Habana: Unión de Escritores y Artistas de Cuba.
- Falcón, J. y Tovar, A. (1982). Literatura infantil y juvenil a nivel formal. *Letras* (38-39), 65-82.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Gadamer, H. (1998). Subjetividad e intersubjetividad, sujeto y persona. En H. Gadamer, *El giro hermenéutico*, 238. Trad. Arturo Parada. Madrid: Cátedra.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. México: Siglo XXI.
- Gamarra, P. (1976). *El Libro y el niño. Importancia de la lectura en la educación*. Trad. Nélida Sánchez Rodilla. Buenos Aires: Kapelusz.
- García Márquez, G. (1997). La poesía al alcance de los niños. En D. Jaramillo (comp.), *Antología de lecturas amenas*. Bogotá: Panamericana.
- García, P. y Cerrillo, P. (1992). *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gennari, M. (1997). *La educación estética. arte y literatura*. Trad. Noemí Cortés López. Barcelona: Paidós.

- Georges, J. (1990). *Los senderos de la imaginación infantil, los cuentos, los poemas, la realidad*. Trad. Juan José Utrilla. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goetz, J, y Le Compte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Trad. Antonio Bellesteros. Madrid: Ediciones Morata.
- Goldin, D. (1998). "Elementos para una crítica a la selección de Libros" Encuentro *Los cuentos de la abuela*. Mérida, Venezuela. Mimeografiado.
- \_\_\_\_\_. (2002 ). *Liminar*. En L. Rosenblatt, *La Literatura como Exploración*. Trad. Victoria Schusheim. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* 13-90. México: Siglo XXI.
- Hernández Montoya, R. (1975). *La enseñanza de la literatura y otras historias*. Caracas: UCV.
- \_\_\_\_\_. (1983). *La literatura secundaria. La constitución de lo literario en los manuales de Educación Secundaria*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Trad. Eugenio Imaz. Madrid: Alianza.
- Hurtado, J. (1998). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: SYPAL, Fundacite Anzoátegui.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Trad. J. A. Gimbernat y M. Barbeito. Madrid: Taurus Ediciones.
- Jauss, H. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Trad. Jaime Siles y Ela M. Fernández-Palacios. Madrid: Taurus.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Traducción e introducción de Daniel Innerarity. Barcelona: Paidós
- Jesualdo (1982). *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*. Buenos Aires: Losada.
- Kemmis, S. (1982). *The action research planner*. Victoria: Deakin University.
- Labinowicz, E. (1987). *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Massachusetts, EUA: Addison Wesley Iberoamericana.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Traducción, introducción y notas de Virginia Ferrer Cerveró. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Londow, G. (comp.) (1997). *Teoría del hipertexto*. Trad. Patrick Ducher. Barcelona: Paidós.
- López, R. (1977). *El niño y su inteligencia. Introducción a la psicología de Jean Piaget*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- López Tames, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Lotman, Y. (1988). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- Luria, A. Leontiev y Vygotsky (1986). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.

- Mayoral, J. (comp.) (1987). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco-Libros.
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research*. 2<sup>ed</sup>. California: Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Martínez, M. (1994). *La Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Trad. Jem Cabanes. 5<sup>a</sup> ed. Barcelona: Península.
- Moreno, G. (1998). *La liberación del lector en la sociedad postmoderna. Ensayos de interpretación abierta*. San Juan de Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Navarro, D. (comp.) (1997). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*. La Habana: UNEAC. Casa de las Américas.
- Navas, G. (1987). *El discurso literario destinado a niños*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- \_\_\_\_\_. (1988). *La lectura ¿Obligación para la libertad?* Caracas: Fondo Editorial Ipasme.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Introducción a la literatura Infantil: fundamentación teórico-crítica*. Caracas: Universidad Experimental Libertador; Fedeupel.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Introducción a la literatura Infantil. De la edad Oral de la Literatura hasta nuestros días*. (2) Caracas: Universidad Experimental Libertador; FEDEUPEL.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Introducción a la literatura Infantil: Literatura Infantil en Venezuela: Un camino por transitar*(3). Caracas: Universidad Experimental Libertador; FEDEUPEL.
- \_\_\_\_\_. (1999). *La fuente indígena en las publicaciones infantiles. Notas para una discusión*. Caracas: FEDEUPEL.
- Navia, M. (1999). Territorio del Arte y la Estética. En *Mérida. 2do Simposio de Estética*. (2), 42-48.
- Neves, L. (1997). *Lectura y relecturas de literatura infantil*. Caracas: Isabel de los Ríos.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Poética del teatro infantil*. Caracas: Isabel de los Ríos.
- Nobile, A. (1999). *Literatura infantil y Juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. 2<sup>a</sup> ed. Madrid: Morata.
- Pericón, G. (1987). *El Libro infantil y su problemática*. Buenos Aires: Ateneo.
- Petit, M. (2000). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. Trad. Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Trad. Miguel Paleo, Malou Paleo y Diana Luz Sánchez. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Trad. Francisco J. Fernández Buey. Barcelona: Ariel.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Problemas de Psicología Genética*. Trad. Miguel A. Quintanilla y Ana M. Tizón. Barcelona: Ariel.
- \_\_\_\_\_. (1981). *Seis estudios de Psicología*. Trad. Nuria Petit. 11<sup>a</sup> ed. Barcelona: Seix Barral.
- \_\_\_\_\_. (1984). *Psicología de la inteligencia*. Trad. Juan Carlos Foix. Buenos Aires: Pique.

- \_\_\_\_\_. (1997). *Problemas de la Psicología genética*. Traducción de Miguel Quintanilla y Ana M<sup>a</sup> Tizón. Barcelona: Ariel.
- Postic, M. y De Ketele, J. (1988). *Observar las situaciones educativas*. Trad. Jesús García García. Madrid: Narcea.
- Puerta, M. (1999). *Lectura, teatro y escuela*. Mérida: ULA, Instituto de Investigaciones Literarias Gonzalo Picón Febres.
- Quintero, M. (2000). *Literatura infantil e identidad cultural en Venezuela*. Caracas: Nuestra América.
- Ribas, B. (1987). Una concepción de la literatura para la enseñanza de la literatura. *Paradigma* (1 y 2), 232-246
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Trad. Mario Merlino. España: Ediciones del Bronce.
- Rodríguez, Gil y García (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2<sup>a</sup> ed. Granada: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, Gil y García (1992). *Procesos retóricos y literarios en cuentos escritos por niños*. Caracas: Ediciones La Casa de Bello.
- Rodríguez, M. (1990). Ante la crisis de la lectura ¿Una literatura de transición? En *Memorias del I Congreso Literatura-Niño*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, pp. 103-109.
- Rosenblat, A. (1975). *La educación en Venezuela. Voz de alerta*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the text, the poem: the transactional theory of literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- \_\_\_\_\_. (2002). *La literatura como exploración*. Traducción de Victoria Schusheim. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rubio, S. (1994). *La perspectiva de la literatura infantil en Canta Pirulero de Manuel Felipe Rúgeles*. Venezuela. (Mimeografiado). Trabajo de Ascenso. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Rufinelli, J. (1993). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Sánchez, A. (1996). *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, C. (1999). Discurso literario y comunicación infantil. En Pedro Cerrillo y Jaime García Padrino (coord.). *Literatura Infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Santaella, J. (1986). La literatura no va a la escuela. *Papel literario El Nacional* (Caracas), 28-12: 4.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE.
- Subero, E. (1987). *Aportes a la teoría de la literatura infantil*. Maracay: El Mácaro.
- \_\_\_\_\_. (1986). *La literatura infantil venezolana, estudio y bibliografía*. Caracas: Universidad Pedagógica Libertador.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Trad. Jaime Collyer. Madrid: Aprendizaje Visor.

- Stierle, K. (1987). ¿Qué significa "recepción" en los textos de ficción? En J. Mayoral (comp.), *Estética de la recepción*. Madrid: Arco libros.
- Trabasso, T. (1981). On the making of inferences during reading and their assessment. En Guthrie, J.T. (edit). *Comprensión and Keaching, Research Reviews*. Neward. Delaware, Ira.
- Vélez de Piedrahita, R. (1991). *Guía de literatura infantil*. 3ª ed. Bogota: Norma.
- Villalobos, J. (1999). *La investigación cualitativa y algo más... Teoría y práctica en las lenguas extranjeras*. Mérida: Talleres Gráficos Universitarios.
- Vygotsky, L. (1979). *EL desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Trad. Silvia Furió. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, Luria, Lontiev y Teplov. (1986). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Trad. Pedro Tosaus Abadía. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Obras escogidas*. Barcelona: Anthropos.
- \_\_\_\_\_. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. México: Coyoacán.
- Warning, R. (1989). *Estética de la recepción*. Trad. Ricardo Sánchez Ortiz de Urbino. Madrid: Visor.

*Literatura infantil*

- Almoína, P. (1990). *El cuento venezolano*. Antología. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Araujo, O. (1988). *Cartas a Sebastián para que no me olvide*. Caracas: Alianza Gráfica.
- Banco del libro (1990). *Once cuentos maravillosos*. Caracas: Ekaré.
- Bornemann, E. (1990). *¡Socorro!* Buenos Aires: R.E.I.
- De Saint-Exupéry, A. (1990). *El principito*. Trad. Bonifacio del Carril. Caracas: Emecé.
- Esquivel, L. (1999). *Estrellita marinera. Una fábula de nuestro tiempo*. México: Planeta.
- Febres, T. (1986). ¿Quién me compra el gallo? En: Raga Rumbos, J. D. (comp.), *Manual de teatro escolar*. Caracas: Texto.
- Franco, M. (1996). *¡Vuuelven los fantasmas!* Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Garmendia, S. (1998). *Un pingüino en Maracaibo*. Maracay: Playco Editores.
- Guillen, N. (1993). *Por el mar de las Antillas anda un barco de papel. Poemas para niños mayores de edad*. 4. ed. La Habana: Unión de Escritores y Artistas de Cuba.
- Neves, L. (1993). *Antojo de oso*. Caracas: Editora Isabel de los Ríos.
- Niño, J. A. (1998). *Fútbol, goles y girasoles*. Santafé de Bogotá: Panamericana.
- Reyes, Y. (1999). *El terror del sexto B*. México: Santillana.
- Robles, L. (1985). *Leyendas de Venezuela*. Caracas: Tipografía Central.
- Rowling, J. K. (2000). *Harry Potter y la piedra filosofal*. Trad. Alicia Dellepiane. Barcelona: Salamandra.
- Quiroga, H. (1993). *Cuentos de la selva*. Caracas: Periolibros El Nacional.
- Sequera, A. (2000). *Teresa*. Caracas: Alfaguara.
- Tabuas, M. (1999). *Cuentos para leer a escondidas*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Gato encerrado*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Walsh, M. (2000). *El reino del revés*. Buenos Aires: Alfaguara.

---

## **Reseña biográfica. Maén Puerta de Pérez**

---

Licenciada en Letras, Abogada, Licenciada en Educación, Magíster en Lectura y Escritura, Doctora en Educación por la Universidad de los Andes (ULA). Profesora de la Escuela de Letras, Facultad de Humanidades y Educación, ULA. Está adscrita como investigadora al Instituto de Investigaciones Literarias Gonzalo Picón Febres de la misma universidad. Profesora de pregrado en Literatura Infantil, mención Preescolar y Básica integral, del postgrado en Literatura Iberoamericana, en el postgrado de Lectura y Escritura, en el Doctorado en Educación de la ULA y profesora invitada del Diplomado en Literatura Infantil de la Universidad de Oriente (Cumaná). Fue Coordinadora de Postgrados de la Facultad de Humanidades de la ante el Consejo de Estudios de Postgrados de la Universidad de los Andes. Directora del Instituto de Investigaciones Literarias Gonzalo Picón Febres y actualmente se desempeña como Coordinadora del Postgrado en Lectura y Escritura de la Facultad de Humanidades y Educación. Es autora de los siguientes libros: *Lectura, teatro y Escuela*. (1999). Mérida: Instituto de Investigaciones Literarias Gonzalo Picón Febres., *Historias de Fútbol*. (2006). Caracas: Editorial Santillana (Premio Bienal Latinoamericana Canta Pirulero del Ateneo de Valencia), *Espacios para leer y Escribir*. (2008). (Comp.) Caracas: Editorial El Nacional., *Aportes para la promoción de la literatura y la lectura*. (2010). Mérida: Universidad de los Andes. También ha publicado diversos trabajos en importantes revistas especializadas, tales como *Educere, Voz y Escritura, Legenda, Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Ha recibido los premios CONABA, PPI, PEI, así como el Premio APULA en Poesía. Correo electrónico maen@ula.ve



# Índice

9 | Introducción

## Capítulo I

15 | Un concepto: literatura para la infancia

## Capítulo II

25 | La literatura y el pensamiento: consideración social del niño

## Capítulo III

37 | Estética de la recepción: antecedentes teóricos

43 | 1. La recepción de la literatura en el aula de clase y la problemática de la enseñanza

47 | 2. La mirada fascinada

## Capítulo IV

51 | Diseño de investigación

53 | 1. Entrevistas

54 | 2. Observación y filmación de las situaciones de aprendizaje

55 | 3. Criterios de selección en cuanto a la escogencia de los materiales literarios

58 | 4. Procedimiento para el análisis de los resultados

59 | La experiencia en el aula y el análisis de los resultados

63 | Efecto asociativo en el lector

79 | Efecto admirativo en el lector

81 | Efecto expresivo en el lector

88 | Efecto corporal en el lector

92 | Efecto perceptivo en el lector

94 | Pertinencia de temas

99 | El silencio



## **Capítulo V**

- 101 | **Conclusiones y aportes en cuanto a una serie de estrategias pedagógicas de lectura que pueden favorecer el proceso de recepción en el niño**
- 102 | 1. Un tipo de recepción literaria específica del mundo infantil, sustentada por las condiciones de desarrollo del sujeto-niño
- 104 | 2. La existencia de un imaginario infantil particular
- 106 | 3. La necesidad de redimensionar el tratamiento de la literatura y la ficción en el aula y en la vida del niño
- 108 | 4. La necesidad de emprender los estudios de la literaturainfantil desde un enfoque multidisciplinario
- 109 | 5. La importancia de la percepción en el proceso de recepción de la literatura
  
- 113 | **Referencias bibliográficas**
- 119 | Literatura infantil
- 120 | Reseña biográfica de la autora

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
**Autoridades Universitarias**

- *Rector*  
Mario Bonucci Rossini
- *Vicerrectora Académica*  
Patricia Rosenzweig Levy
- *Vicerrector Administrativo*  
Manuel Aranguren Rincón
- *Secretario*  
José María Andrés
- *Coordinador de la Comisión de Desarrollo del Pregrado (CODEPRE)*  
Hugo Leiva

PUBLICACIONES  
VICERRECTORADO  
ACADÉMICO

- *Dirección editorial*  
Patricia Rosenzweig Levy
- *Coordinación editorial*  
Víctor García
- *Coordinación del Consejo editorial*  
Carlos Baptista Díaz
- *Consejo editorial*  
Rosa Amelia Asuaje  
Pedro Rivas  
Rosalba Linares  
Samuel Segnini
- *Producción editorial*  
Yelliza García
- *Edición literaria*  
Julio César González
- *Asistente*  
Yoly Torres

Los trabajos publicados en esta Colección han sido rigurosamente seleccionados y arbitrados por especialistas en las diferentes disciplinas

**Colección Ciencias Sociales y Humanidades**

Publicaciones Vicerrectorado Académico

La recepción estética de la literatura infantil: Un estudio etnográfico  
Primera edición digital, 2012

- © Universidad de Los Andes Vicerrectorado Académico con el financiamiento de la Comisión de Desarrollo del Pregrado (CODEPRE)
- © Maén Puerta de Pérez

*Hecho el depósito de ley*

Depósito Legal:

lfi 23720128002062

lfx23720138001719

ISBN: 978-980-11-1512-0

- *Corrección de texto*  
Stella Bühler  
Julio César González
- *Concepto de colección y diseño gráfico*  
Kataliñ Alava
- *Fotografía de portada*  
Vasco Szinetar

Universidad de Los Andes  
Av. 3 Independencia  
Edificio Central del Rectorado  
Mérida, Venezuela  
publicacionesva@ula.ve  
publicacionesva@gmail.com  
<http://www2.ula.ve/publicacionacademicas>

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin la autorización escrita de los autores y el editor

Editado en la República Bolivariana de Venezuela

LA COLECCIÓN

CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

aporta textos teóricos, trabajos prácticos y análisis comparativos en el campo de las ciencias sociales y las humanidades, sobre cuestiones relevantes para la comprensión de la realidad. De manera de propiciar su investigación, los textos que incluye esta colección contienen un bagaje teórico, metodológico y bibliográfico adecuado al grado de complejidad, especialización, desarrollo y posibilidad que tal realidad contiene.

Entre los objetivos específicos de

**CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES** destacan:

- Articular el estudio y análisis de la producción social del individuo con su contexto histórico.
- Servir de espacio de especialización entre los distintos componentes de la realidad social.
- Resaltar el papel de los actores históricos que hacen posible la construcción social.

La colección tiene como destinatario un público de especialistas familiarizados con el marco de la investigación específica de las ciencias sociales y las humanidades, al mismo tiempo que privilegia líneas de investigación que desborden los parámetros tradicionales y formales de tales disciplinas y áreas temáticas.

