

# *Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil*

**Manual de la asignatura**

Universidad de Granada

Grado en Educación Primaria / curso 2016-2017

**Juan García Única**

**Tema 5:  
Lectura e infancia**



## ÍNDICE

II. LA LITERATURA EN LA ESCUELA .....	3
5. LECTURA E INFANCIA.....	107
Los hábitos de lectura en la sociedad actual.....	108
La lectura en la escuela.....	113
Lectura y niveles psicológicos .....	115
Criterios para la selección de libros infantiles.....	118
BIBLIOGRAFÍA.....	123
COMENTARIO BIBLIOGRÁFICO.....	125



## *II. LA LITERATURA EN LA ESCUELA*



## 5. LECTURA E INFANCIA

Vivir con la sombra separada del cuerpo puede ser de lo más inquietante. Y si no que se lo digan a Peter Pan, a quien le pasa exactamente eso cuando se encuentra con Wendy. Pronto la chica actúa: «Se debe coser», dice en un tono «hasta cierto punto protector».<sup>1</sup> De este modo, sin pensárselo dos veces, Wendy «sacó su costurero y cosió la sombra al pie de Peter» (40). El texto sigue así:

– Tal vez tendría que haberla planchado –dijo Wendy de manera pensativa. Pero a Peter, como chico que era, no le importaban las apariencias, de manera que estaba dando brincos de pura alegría. Y, ¡ay!, ya se había olvidado de que debía su felicidad a Wendy. Creía que había pegado la sombra él mismo (40).

El olvido de Peter no es cualquier cosa. No es exactamente un niño ingrato: es siempre un niño precisamente porque es incapaz de recordar. Peter Pan no sabe lo que es un beso de su madre (de hecho, no tiene madre), ni tan siquiera lo que es un beso. No tiene experiencias, ni deja que el peso del tiempo se acumule sobre su memoria. Por eso será siempre un niño, al menos «mientras los niños sean alegres, inocentes y crueles» (216), que fue la lapidaria manera que encontró de acabar su popular historia John Matthew Barrie.

---

<sup>1</sup> Las citas provienen de J. M. Barrie, *Peter Pan y Wendy*, Barcelona, Blume, 2004, pág. 40. En adelante citaremos sólo el número de página entre paréntesis.

No sabemos cuándo los libros comenzaron a percibirse como algo opuesto a la experiencia, como una especie de vida artificial, pero lo cierto es que gracias a la lectura los humanos no sólo tenemos experiencia, sino que además somos capaces de experimentar lo que es vivir, cuando menos, dos veces. Cualquiera de nosotros es siempre cualquiera de nosotros, pero dado que podemos acumular experiencias, y narrarlas, e incluso fijarlas por escrito, cualquiera de nosotros puede hacerse una idea también hasta de lo que podría ser vivir sin el peso de éstas. Dicho de otra manera: cualquiera de nosotros puede ser también Peter Pan. Quizá empezamos a experimentar esa segunda vida, que por cierto no es más pobre que la primera, cuando en la infancia nos encontramos con los libros.

#### LOS HÁBITOS DE LECTURA EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Traigamos a estas páginas un poco de estadística. Hay dos documentos fundamentales para hacerse una idea precisa de la situación española actual respecto a la lectura. Una de ellas es la *Encuesta de hábitos y prácticas culturales*,<sup>2</sup> que en su sección 3, sobre lectura y bibliotecas, ofrece algunos datos a tener en cuenta: las mujeres leen más que los hombres en nuestro país; las franjas de edad que más frecuentan la lectura son las que van de los 35 a los 44 años y de los 45 a los 54, seguidas de la de 15 a 19 años y, sobre todo, de las de 20 a 24 y de 25 a 34, en las que quizá influye más que en otras tanto la obligatoriedad escolar como la lectura profesional, aunque todos los casos muestren que el interés por la lectura decrece con la edad o, por los menos, a medida que desaparecen esas necesidades; hay un aumento de la lectura según el nivel de estudios, lo que

---

<sup>2</sup> Véase *Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2014-2015. Septiembre de 2015*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015. Puede encontrarse en la red con facilidad teniendo en cuenta estos datos.



va de un incremento de tal hábito desde las enseñanzas medias a, sobre todo, la formación universitaria; hay, asimismo, razones que llevan a intensificar la lectura según la situación personal, lo que la hace más frecuente entre los estudiantes y la población activa; y, por último, se aprecia que se lee más en las comunidades urbanas, sobre todo en las ciudades que superan el millón de habitantes (en especial Madrid, en el caso de España).

El otro documento es *El sector del libro en España*, que en su apartado 6, sobre la lectura en nuestro país, también aporta algunos datos dignos de mención.<sup>3</sup> En su perfil del lector en España coincide con el anterior en que la lectura es más frecuente en mujeres que en hombres (un 66,5% frente a un 57,6% respectivamente), en que el hábito de leer disminuye con la edad (las personas menores de 55 años superan a la media, alcanzando el 90,1% entre los 15 y los 19 debido a los estudios), en que la lectura aumenta según el nivel de estudios (la media de lectura anual está en el 62,2% en España, pero en los universitarios se sitúa en el 91,2%) y en que influye la situación personal (la lectura es frecuente entre el 77,8% de solteros que no se han emancipado, cifra que baja hasta el 67,9% en parejas con hijos menores). Se añaden en este informe un par de precisiones sobre la lectura digital, que aumenta en el periodo comprendido, de 2013 a 2015, en todos los grupos de edad, pero sobre todo en el que va de los 15 a los 19 años. Ésta se lleva a cabo en un lector digital (9,7%), directamente en internet (9,2%) o en otros dispositivos móviles (3%). Puede verse, en todo caso, que sigue siendo bastante escasa y que no ha desplazado en absoluto a la lectura en papel.

Más enjundioso es quizá el último y reciente documento, *La lectura en España*, donde es posible encontrar alguna con-

---

<sup>3</sup> Consúltense *El sector del libro en España. 2013-2015. Enero 2016*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016.

clusión más precisa a partir de la mera estadística.<sup>4</sup> Concluye ahí Luis González (2016: 82) que la lectura se identifica casi exclusivamente con la lectura de libros, con lo que en España se da por hecho que leer es, básicamente, leer un libro. A leer libros se le otorgan unos atributos tales como selección, profundidad, experiencia individual o esfuerzo vinculado a un contenido de calidad, así como unos valores entre los que figuran la educación, el crecimiento personal o el desarrollo como persona y como profesional. El mismo autor dedica algunas líneas (González, 2016: 83) a hablar de la percepción de la lectura por parte de los no lectores, quienes al parecer tienden a atribuirle a los lectores unas características en verdad lejanas a la mayoría de integrantes de la sociedad. El hecho de que tales características acaben por resultar irreales no sólo constituye un bloqueo para los no lectores, sino que en general inhibe la extensión de la práctica lectora.

Y es que resulta más difícil de lo que parece delimitar con precisión los hábitos de lectura de la sociedad actual. Más allá de las estadísticas que conciernen al caso de España, sigue habiendo tendencias que pueden delimitarse. Nos valdremos para ello del trabajo sobre el tema de Elsa M. Ramírez Leyva (2001).<sup>5</sup> En opinión de esta investigadora, el hábito lector actual está íntimamente ligado a la *cultura de la inmediatez* desarrollada por los medios masivos de comunicación, lo que se aprecia lo mismo en la tendencia a querer informarse en el menor tiempo y con el menor esfuerzo posibles que en el consumo orientado hacia el acceso rápido a la información

---

<sup>4</sup> Véase especialmente, en ese documento, el trabajo de Luis González, «Hábitos lectores y políticas habituales de lectura», en José Antonio Millán (coord.), *La lectura en España. Informe 2017*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España & Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016, págs. 81-91.

<sup>5</sup> Aunque lo citaremos en la bibliografía, la referencia completa es Elsa M. Ramírez Leyva, «La lectura en la sociedad contemporánea», *Investigación Bibliotecológica*, 15, 30 (2001), págs. 114-131.

necesaria para ello. Por otra parte, no debemos dejar de fijarnos en el *utilitarismo* imperante, que lleva consigo un proceso de aprendizaje de la lectura que descodifica pero no lee realmente contenidos, toda vez que la lectura se usa para resolver necesidades específicas de estudio o de información y tiende a ser relegada hasta la próxima vez cuando se satisface esa necesidad. Hay, por lo demás, *dos vertientes en la lectura como esparcimiento*: por una parte, cabe hablar de la lectura que se practica por convicción, ya sea para propiciar placer o enriquecer la mente, para ampliar el capital lingüístico y cultural o para que surjan la imaginación y la emoción en el momento en que el texto cobra vida; por otra, encontramos la lectura como pasatiempo efímero, que comporta el que las habilidades del lector y sus experiencias se limiten a enterarse de lo que lee sin llegar a obtener conocimiento. A todo esto se le une el que *la lectura es la base del proceso educativo*, pues aunque a menudo se olvida su carácter político, lo cierto es que la lectura tiende a la transformación del hombre y de su mundo, en tanto los conocimientos indispensables para obtener dicha transformación positiva requieren comprender, seleccionar y reflexionar. Por desgracia, a pesar de ello la escuela tiende con frecuencia a relevar lo emancipatorio en favor de lo enciclopédico y lo memorístico cuando de lectura hablamos. Un penúltimo asunto a tener en cuenta es la *reproducción de los modelos impuestos por los medios masivos de comunicación*, quienes proveen a los consumidores de contenidos que no difieren demasiado entre sí, consiguiendo a menudo la eliminación de la lectura que suscita el atreverse a pensar, el asumir el derecho de pensar o el pensar diferente, y enseñando a cambio a leer no para pensar, sino para reproducir los modelos impuestos por los medios masivos de comunicación (y de ahí el tono de revista, la proliferación de frases breves, la pobreza expresiva, etc.). Por último, *la red, el ciberespacio, ocupa de manera acelerada tanto espacios nuevos como espacios ya conocidos*. Entre los ya conocidos se cuentan el de los

informativos, el de la lectura (precisamente) y el de la educación, aunque la lectura en pantalla conlleva sus propias reglas: por principio priman en ella la rapidez y la facilidad, así como la proliferación de imágenes e iconos; esto se traslada a los textos en forma de brevedad y simplicación.

Quizá esta omnipresencia de la pantalla fue lo que llevó hace unos años a Giovanni Sartori, sociólogo italiano recientemente desaparecido, a concluir que en nuestra era estamos asistiendo al paso del *homo sapiens* al *homo videns*. Él lo explica así:

el ‘homo sapiens’ es suplantado por el ‘homo videns’. En este último, el lenguaje conceptual (abstracto) es sustituido por el lenguaje perceptivo (concreto) que es infinitamente más pobre: más pobre no sólo en cuanto a palabras (al número de palabras), sino sobre todo en cuanto a la riqueza de significado, es decir, la capacidad connotativa.<sup>6</sup>

Sin dejar de quitarle del todo la razón a la cita que hemos traído aquí, lo cierto es que Sartori se equivocaba en algún aspecto crucial: escribió su ensayo pensando en la televisión, que en su opinión no podría ser de ningún modo desplazada por el ciberespacio. En todo caso, es frecuente en autores como él caer en una sacralización continua de la lectura. Para acabar, concluyamos que el mejor favor que podemos hacerle al hábito lector es el de no sacralizarlo. Leer no tiene aura ni falta que le hace, pese a que a veces suelen ser precisamente las personas que menos trato tienen con los libros las más propensas a venerarlos.<sup>7</sup> Pero el trato con ellos no tiene nada de

<sup>6</sup> Giovanni Sartori, *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Santillana, 2012, pos. 327-338. [Edición para Kindle]

<sup>7</sup> El sufrido profesor que escribe esto creció en una casa en cuyo recibidor había colgado un portallaves con el siguiente lema: «El trabajo es sagrado; no lo toques». Puede ser una buena advertencia de lo que pasa con los libros cuando se sacralizan.

mágico y sí mucho de actividad secular: los libros no son obra de los dioses, sino de los hombres y de las mujeres. Los libros son, por ello, el resultado de la cordialidad.

#### LA LECTURA EN LA ESCUELA

Establecidos los hábitos lectores de la sociedad actual, habremos de señalar que muchas de las contradicciones básicas que llevan implícitas se transparentan en la escuela. Al menos dos de ellas son señaladas por Santiago Yubero Jiménez y Elisa Larrañaga Rubio.<sup>8</sup> Por una parte (2010: 8), advierten cómo a los doce años, al terminar la Educación Primaria, los niños han leído bastantes libros, pero eso no hace ni que la lectura les resulte atractiva ni que vaya más allá de un mero instrumento curricular de obligada ejecución en la escuela; por otra (2010: 10), detectan un pensamiento dual y contradictorio, según el cual es posible apreciar al mismo tiempo el enorme prestigio social de la lectura y la poca importancia que se le concede al pensamiento lector. Leer, señalan, es un acto individual, pero su práctica depende en buena medida de valores colectivos. Estos últimos ponderan altamente el hecho de ser lector al tiempo que no se dedica apenas tiempo a leer.

En línea similar cabe entender la taxonomía establecida por Cerrillo Torremocha (2005: 56), quien distingue entre la lectura que se da fuera de la escuela y la lectura en la escuela.<sup>9</sup> Debido a que no hay prescripción lectora, sino que la lectura se lleva a cabo de manera autónoma y crítica, fuera de la escuela el hábito lector privilegia la lectura improductiva o no instrumental, se decanta por las lecturas libres, lleva a

<sup>8</sup> Santiago Yubero Jiménez y Elisa Larrañaga Rubio, «El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños», *Ocnos*, 6 (2010), págs. 7-20.

<sup>9</sup> Véase Pedro C. Cerrillo Torremocha, «Lectura y sociedad del conocimiento», *Revista de Educación*, núm. extraordinario (2005), págs. 53-61.

cabo las lecturas de obras literarias completas y se concibe como derecho. Frente a eso, la lectura en la escuela sí parte de la prescripción lectora, pues la escuela demanda un tipo de lectura de la que se requieren respuestas a preguntas y de la que se espera ofrezca las pautas para la superación de pruebas concretas. Los tipos de lectura escolar pasan, por tanto, por la lectura instrumental, interesada, la abundancia de lecturas obligatorias, la aceptación de la lectura de obras literarias fragmentadas y la concepción de la lectura como deber.

Hasta ahí bien, pero sigue habiendo una pregunta básica que está por responder: ¿quién educa a los educadores? Tal cual se la hacen, frontalmente, Cristina Granado y María Puig (2014: 94), aunque la respuesta que tendremos muy en cuenta será la de la gran periodista, escritora e investigadora brasileña, experta en literatura infantil, Ana María Machado.<sup>10</sup> Nuestra autora empieza por señalar que la lectura no es un acto natural, sino cultural (añadamos nosotros que hasta cierto punto violento, pues de lo que se trata al enseñar a leer es justamente de violentar la naturaleza), y concluye que es un acto de contagio. Ella lo explica así, y con esto no creemos nosotros que haga falta añadir ni una palabra más a este epígrafe: «No creo que nadie enseñe a otra persona a leer literatura. Por el contrario, estoy absolutamente convencida de que lo que una persona lega a otra es la revelación de un secreto:

---

<sup>10</sup> Véanse respectivamente Cristina Granado y María Puig, «¿Qué leen futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan», *Ocnos*, 11 (2014), págs. 92-112; y Ana María Machado, *Lectura, escuela y creación literaria*, Madrid, Anaya, 2012 [Edición para Kindle]. Este último libro lo recomendamos en la bibliografía final.

el amor por la literatura. Y eso es más un acto de contagio que una enseñanza» (pos. 119).

#### LECTURA Y NIVELES PSICOLÓGICOS

Vamos a seguir en este apartado el libro ya casi canónico de Fernando Cuetos Vega, *Psicología de la lectura*.<sup>11</sup> Habla este psicólogo (2010: pos. 3028-3119) de los factores que favorecerán el aprendizaje de la lectura, entre los que destaca tres: la segmentación fonológica, los factores lingüísticos y los factores cognitivos.

Puede considerarse que la *segmentación fonológica* está desarrollada cuando un lector es capaz de segmentar el habla en los fonemas que la componen. Hemos de recordar que los fonemas son unidades de significado que constituyen un sonido, y que conviene distinguirlos de su representación gráfica. Por ejemplo, la consonante *d* tiene una representación gráfica, [d], que en realidad designa al fonema dental –porque por su punto de articulación la lengua choca con los dientes superiores– oclusivo –porque por su modo de articulación deja salir una oclusión o explosión de aire– y sonoro –porque se produce una vibración mayor de las cuerdas vocales frente a su homóloga sorda, la *t*–, que se representa así: /d/. La transcripción gráfica [d] es el grafema, mientras que el sonido /d/ es el fonema. De este modo, la segmentación fonológica está completa cuando el lector transforma sin dificultad los grafemas en sus correspondientes sonidos.

Respecto a los *factores lingüísticos* que favorecerán el aprendizaje de la lectura, Cuetos Vega observa que al niño que está acostumbrado a entender mensajes orales le resultará más fá-

<sup>11</sup> Fernando Cuetos Vega, *Psicología de la lectura. Educación Infantil y Primaria*, 8ª ed., Madrid, Wolters Kluwer España, 2010. Lo citamos en la bibliografía comentada de este tema, para quien quiera más detalles.

cil entender los mensajes escritos. Es necesario, por ello, que el niño disponga de un vocabulario oral o de un léxico auditivo lo suficientemente rico. Dicho de otra manera: no hay nada mejor que leerles en voz alta a los niños y acostumbrarlos desde pequeños a que tengan buena predisposición a la escucha de narraciones orales.

Entre los *factores cognitivos*, por último, el autor señala la importancia de desarrollar tres aspectos que confluyen en el aprendizaje de la lectura: en primer lugar, el desarrollo de la memoria operativa,<sup>12</sup> que es especialmente destacable cuando los niños se empiezan a enfrentar a los textos, toda vez que los más pequeños son incapaces de entender oraciones largas que desbordan su capacidad memorística operativa (a medida que aumenta este tipo de memoria, por tanto, aumenta su capacidad de comprensión); en segundo lugar, hay que destacar la importancia de desarrollar la memoria conceptual o sistema semántico, que quiere decir que el niño leerá tanto más fluido, y le resultará más fácil establecer operaciones de palabras, cuanto más y mejor organizados significados tenga; y, por último, hemos de referirnos a la rapidez de denominación o RAN (Rapid Automatic Naming), que es la capacidad de los niños para nombrar lo más rápidamente posible sobre una hoja una serie de dibujos, colores, letras o números.<sup>13</sup> Más allá de estos factores, que son algo así como los prerrequisitos para aprender a leer, Cuetos Vega (2010: 3212-3234) recomienda cinco fases para enseñar a leer en español.

En la primera fase debemos comenzar por enseñar, mediante el llamado «método global», algunas de las palabras de uso más común en español, para que el niño pueda in-

<sup>12</sup> La memoria operativa es la capacidad que tenemos los humanos para guardar y manipular información por periodos cortos de tiempo.

<sup>13</sup> Y de hecho, así se trabaja, mediante repeticiones efectuadas sobre la hoja de las distintas series, procurando aumentar progresivamente la rapidez.



corporarlas con facilidad a la lectura;<sup>14</sup> en la segunda fase comenzará la enseñanza de las reglas que rigen la relación grafema-morfema, para lo que conviene seguir una secuencia coherente, que empiece por las vocales y continúe por las consonantes según el siguiente orden: consonantes invariables más frecuentes, como –por su facilidad para ser aisladas– las fricativas (f y s), las laterales y vibrantes (l y r), las nasales (m y n) y las oclusivas (t, p, d y b); consonantes de baja frecuencia (j, ñ y z); consonantes dependientes del contexto, como la c y la g, respecto a las cuales habrá que explicar las distintas pronunciaciones en función de las vocales que las sigan, o como la peculiar v, que coincide con la b; grafemas compuestos de dos letras, como es el caso de ch, qu, ll, gu y rr; y, por último, consonantes muy infrecuentes (y, h, k, x y w). En la tercera fase nos ocuparemos de la automatización de las reglas grafema-morfema, para lo cual, en un hoja, presentaremos varias sílabas al objeto de que el niño las lea repetidas veces, la primera vez de forma precisa y las siguientes aumentando la rapidez de lectura. En una cuarta fase comenzaremos la enseñanza de las claves del procesamiento sintáctico, haciendo hincapié en los signos de puntuación, puesto que ahora se trata de que los niños lean con las pausas y entonaciones adecuadas, para que puedan extraer el mensaje del texto. La quinta fase es, sin duda, la más importante para nosotros, por lo que la abordaremos de una manera un poco más detenida.

Es en ella cuando la atención principal se centra en las destrezas de comprensión de los textos y en la realización de inferencias. El niño será capaz de comprender bastante si ya ha superado las fases anteriores, pero será evidente entonces que el proceso, lejos de acabar en ellas, se prolongará en un apren-

---

<sup>14</sup> Aclaremos que el método global es el que parte de algunas palabras o frases para, a partir de ellas, llegar a identificar los elementos más sencillos de que se componen.

dizaje a lo largo de toda la vida: es el momento de ser capaces de extraer las ideas principales del texto, así como de construir un modelo mental del mismo a partir de la información que le proporciona y de los propios conocimientos. El niño tendrá que ser capaz de llevar a cabo inferencias durante la lectura, como puedan serlo buscar las ideas principales y suprimir las irrelevantes, realizar anticipaciones y activar los conocimientos adecuados a cada texto. En cierto modo, se empieza a leer en profundidad cuando se es capaz de predecir las ideas que se encontrarán en lo que se lee.

#### CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LIBROS INFANTILES

Para completar este último epígrafe nos valdremos, una vez más, de un trabajo de Teresa Colomer (2006), aunque no sólo.<sup>15</sup> Al final de este apartado, procuraremos incluir algunas de las observaciones realizadas en nuestros seminarios de clase a propósito de la lectura de obras infantiles. El primer criterio al que alude Colomer, como no podría ser de otra manera, lo constituye la *calidad literaria*. Dado que, como hemos dicho reiteradamente a lo largo del curso, la literatura infantil se ha visto a menudo lastrada por el didactismo de sus orígenes, en nuestros días se ha acentuado el debate acerca de qué densidad literaria puede esperarse exactamente de un texto destinado a lectores infantiles. Lo cierto es que, como hemos dicho muchas veces, los niños esperan algo más de nosotros que ser permanentemente educados, y la literatura les proporciona formas de representación de la realidad, de proyectar y construir su propia intimidad como lectores, de distanciarse críticamente del discurso, de descubrir la otredad, evadirse o

<sup>15</sup> Nos referimos a Teresa Colomer, *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006. Lo incluimos también entre los esenciales de la bibliografía final.

imaginar, de observar las potencialidades del lenguaje y de ser conscientes de sus distintas pertenencias culturales. Otra cosa es que las propias peculiaridades de la literatura infantil, como la introducción de la imagen, obliguen a tener en cuenta criterios de calidad específicos con los que medir tales obras.

Los *valores morales* siguen constituyendo, amén de lo ya dicho, otro gran debate en la actualidad. No es de extrañar por ello que en la literatura infantil se siga observando un peso bastante notable del folklore y la tradición oral, que introduce a los niños en el relato, los inserta en la tradición literaria y coadyuva a desencadenar el potencial educativo de la imaginación. Junto a esto habrá que tener en cuenta el importante hecho de que ningún libro es ideológicamente inocente. Los valores lúdicos cambian a medida que cambian las sociedades, y eso es algo que se transparenta especialmente en los libros dirigidos a los niños. Así, por ejemplo, podríamos observar hoy en ellos la presencia de los nuevos valores que se entienden como derechos universales de la humanidad, lo que ha acentuado un cierto marchamo de libertad y democracia en la literatura infantil, así como la reivindicación de algunos grupos sociales (las mujeres, las culturas, los pueblos colonizados, etc.) de ser tratados sin discriminación desde su propia perspectiva. Por contra, es verdad que a veces las buenas intenciones caen sin más en el tono panfletario y la corrección política. Respecto a esto último, es la preocupación por los valores morales lo que ha provocado el aluvión de libros pensados en exclusiva para la escuela que conocemos en la actualidad, así como el carácter contradictorio que esto comporta: tales obras contribuyen al aprendizaje en muchos casos, pero en otros tantos acaban ofreciendo meros contenidos simplistas cercanos a las lecciones de auto-ayuda (¿cómo superar los celos infantiles?, ¿cómo relacionarse con los demás?, etc.).

Entre los criterios que cita Colomer (2006) hay que incluir también la *opinión del lector*. Es tan sencillo como tener en cuen-

ta que los libros tienen que ser buenos pero tienen, también, que gustar a los niños. Por ello es tan importante hablar con ellos e invitarlos a que formen y expliquen su opinión sobre lo que leen, así como saber hacerse eco de lo que opinan los padres y los maestros. Un libro no se juzga sólo por sí mismo, sino sobre todo por la relación que suscita con sus lectores.

El *itinerario de aprendizaje* es otro de los criterios a tener en cuenta. En éste, de hecho, confluyen todos los vistos hasta ahora, en tanto para trazar un buen itinerario de aprendizaje hay que seleccionar libros con criterios de calidad intrínsecos, tener en cuenta el efecto que producen en el lector (no sólo moral: también respecto al placer con el que se leen) y fusionar el texto, el lector y la mediación educativa de modo que resulten comprensibles y adecuados. Las obras, suele decirse, ofrecen pistas. Las obras construyen a su lector y lo llevan hacia terrenos cada vez más complejos. Por ejemplo: los libros para primeros lectores no suelen incluir historias secundarias al objeto de que puedan ser seguidos con facilidad, pero esto no significa que no pueda haberlas en las imágenes que suelen tener, de modo que el grado de complejidad aumente casi de manera imperceptible.

Por último, Colomer alude a la necesidad de construir una *crítica multidisciplinar y diferente* para la literatura infantil. El fenómeno de los libros para niños es tan complejo que difícilmente puede ser analizado sin una mínima vocación interdisciplinar. No hay que tener miedo a importar resultados de otras disciplinas, como no hay que tener miedo a desafiarlas y a formular preguntas importantes sobre ellas desde el ámbito de la literatura infantil. En un mundo que se hace cada vez más global y desigual, con niños instalados demasiado a menudo en la pasividad consumista, resulta de vital importancia reivindicar la palabra y las historias exactas que saquen a los niños de tal pasividad. Sólo que alguien debe hacerles las preguntas

adecuadas, acercándoles los libros que necesitan para ello. Es una de las razones de ser de los maestros.

Cuando nos hemos ocupado de debatir en clase sobre las características que debería tener una obra de literatura infantil para ser recomendada en Primaria, quizá las dos palabras que con más frecuencia han salido sean éstas: *aventuras* y *fantasía*. No son como para pasarlas por alto, así que algo diremos aquí. No existe la literatura para empobrecer la vida, sino para hacerla más rica, más plena y más consciente. En ese sentido, aunque a mucha gente pueda parecerle que la función de las historias de aventuras es evadirnos de la realidad cotidiana, lo cierto es que, bien leídas, antes nos ofrecen un sentido más vívido e intenso de las cosas que podemos experimentar y pensar. Es por ello por lo que muy bien podríamos acostumbrarnos a verlas no como una forma de escapismo, sino como una voluntad férrea de vivir con los pies bien plantados en la tierra. Todo niño tiene derecho a que, al menos, la escuela no lastre su capacidad fabuladora, sino que la potencie y favorezca como parte fundamental de su desarrollo. Por esto último la noción de *fantasía*, según hemos pensado en común, resulta a su vez tan importante. Damos por cierto que una persona con una lesión que afecte a alguna parte de su cuerpo es una persona físicamente dañada, pero ignoramos que coartar la posibilidad de la fantasía es someternos a otro tipo de daño, quizá más invisible pero no menos lesivo: una persona que haya sido educada en la censura de la fantasía es, al final, una persona que ha sido condenada a vivir de manera limitada –y casi podríamos decir que *de espaldas a*– un mundo que en verdad es vasto, inagotable y complejo. Es con esta llamada de atención con lo que ponemos fin a nuestro tema: la literatura no nos roba el mundo, sino que nos lo ofrece.



## BIBLIOGRAFÍA

- Colomer, Teresa (2006), *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Cuetos Vega, Fernando (2010), *Psicología de la lectura. Educación Infantil y Primaria*, 8ª ed., Madrid, Wolters Kluwer España.
- Machado, Ana María (2012), *Lectura, escuela y creación literaria*, Madrid, Anaya. [Edición para Kindle]
- Ramírez Leyva, Elsa M. (2001), «La lectura en la sociedad contemporánea», *Investigación Bibliotecológica*, 15, 30, págs. 114-131.





## COMENTARIO BIBLIOGRÁFICO

Hay muchos estudios y documentos sobre los hábitos de lectura en la sociedad actual, tanto en el contexto global como en lo que concierne a la sociedad española. En nuestro tema citamos bastantes de ellos en notas a pie de página, muchos de los cuales se pueden encontrar sin dificultad buscando un poco por la red. Con todo, uno de los más completos y extrapolables a todos los contextos nos parece que lo encontramos en el aquí recogido (Ramírez Leyva, 2001). Algo casi idéntico puede decirse a propósito de la lectura en la escuela, pero recomendamos siempre, y por encima de todo, leer el breve y precioso libro de Ana María Machado (2012), quizá una de las personas que más saben de literatura infantil del planeta.

En lo concerniente a la lectura y los niveles psicológicos hemos optado por simplificar, obviando en esta ocasión el habitual repaso por las teorías clásicas en torno a la adquisición del pensamiento simbólico que estudió en su día Jean Piaget. A cambio recomendamos el octavo y último capítulo, «Aprendizaje de la lectura», del libro de Fernando Cuetos Vega (2010: pos. 2733-3238). Constituye éste una síntesis magnífica y de verdadera utilidad para el trabajo diario del maestro. Sobre los criterios de selección de obras infantiles diremos que hay casi tantos como didactas se han ocupado del tema, aunque una vez más nos parece que el apartado que le dedica Colomer (2006) es especialmente clarificador.

