



Educere

ISSN: 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes
Venezuela

Escalante, Dilia Teresa; Caldera, Reina Violeta
LITERATURA PARA NIÑOS: UNA FORMA NATURAL DE APRENDER A LEER
Educere, vol. 12, núm. 43, octubre-diciembre, 2008, pp. 669-678
Universidad de los Andes
Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614570002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LITERATURA PARA NIÑOS: UNA FORMA NATURAL DE APRENDER A LEER

CHILDREN'S LITERATURE: A NATURAL WAY OF LEARNING HOW TO READ

DILIA TERESA ESCALANTE*

diliaesc@hotmail.com

REINA VIOLETA CALDERA**

reinacaldera@latinmail.com

Universidad de Los Andes

Núcleo Rafael Rangel.

Trujillo, Edo. Trujillo.

Venezuela.

Fecha de recepción: 18 de noviembre de 2006

Fecha de revisión: 6 de junio de 2007

Fecha de aceptación: 18 de enero de 2008



Resumen

El propósito del artículo es destacar la importancia de la literatura infantil para motivar e involucrar a los niños con la lectura a fin de despertar la creatividad y el desarrollo de la imaginación. Para ello, se plantean tres aspectos fundamentales: 1) Funciones de la literatura infantil; 2) Papel del docente como promotor de la literatura infantil; y 3) Estrategias que favorecen el aprendizaje natural de la lectura, relacionadas con la literatura para niños. El análisis se fundamenta en el enfoque constructivista del aprendizaje del lenguaje. Se concluye con la mención de algunas consideraciones teórico-prácticas para mejorar el trabajo de la literatura infantil en el aula.

Palabras clave: literatura infantil, lectura, enseñanza, aprendizaje, estrategias.

Abstract

The aim of this article is to highlight the importance of literature for children to motivate and involve them in reading in order to awaken creativity and the development of imagination. For this, three fundamental aspects are stated: 1) Children's literature functions; 2) The role of the teacher as promoter of children's literature; and 3) Strategies that favor the learning how to read naturally, related with children's literature. The analysis is founded in the constructivist approach of learning the language. It is concluded by mentioning some theoretical-practical considerations to improve the job of children's literature in the classroom.

Key words: children's literature, reading, teaching, learning, strategies.



El contacto con libros para niños se puede presentar desde antes de nacer o desde la cuna, cuando se coloca en las manos del niño su primer libro o cuando escucha las rimas y nanas que por generaciones cantaron madres y abuelas. Cómo olvidar: Arroz con leche, El chorruto, Los pollitos, La muñeca vestida de azul, Duérmeme mi niño, Mambrú, El Barquito..., El juego de cosquillas (Pom Pom la viejita en un rincón comiéndose un papelón, chorruto, chorruto, chorrón). Estos eventos llenos de melodía, vocabulario e imágenes van constituyendo el lenguaje que le permite al niño entender el mundo y el lugar que él ocupa. Tal es el caso de Rubén quien, al año, ante la lectura del cuento *Juguemos en el bosque*, reaccionaba con risas de agrado al escuchar la voz “grave” del lobo a medida que se viste para salir a atrapar a las ovejas y las voces “risueñas” de éstas quienes quieren jugarle una broma. Hoy, a los dos años, es Rubén quien al pasar las hojas del libro hace emocionado la voz del lobo mientras señala cada prenda de ropa que éste se va poniendo.

Los niños aprenden a partir del lenguaje que escuchan; de ahí que, cuanto más rico sea el entorno lingüístico, más rico será el desarrollo del lenguaje. El proceso de apropiación del lenguaje continúa a lo largo de los años escolares, así que esos años deben estar llenos de las imágenes y el vocabulario excitante que ofrece la literatura para niños. El término literatura podría definirse desde una perspectiva histórica o cultural, desde la óptica de un crítico u otro, o desde uno u otro lector. Como promotoras de lectura entendemos la literatura como la construcción imaginaria de la vida y el pensamiento en formas y estructuras de lenguaje, integrados en un conjunto de símbolos que provocan una experiencia estética. Esta experiencia puede ser la reconstrucción viva o la expansión de eventos anteriores, o la creación de nuevas experiencias a partir de la interacción con géneros diferentes. Lukens (1999) señala que “un género es una clase o tipo de literatura que tiene un conjunto de características comunes” (p. 13). De manera que podemos hablar de cinco géneros: a) ficción o literatura novelesca o de misterio; b) literatura tradicional,

representado por las fábulas, leyendas y mitos; c) fantasía, relacionado con temas fantásticos; d) poesía; y e) realista, vinculado con las biografías.

El fundamento de todos estos géneros es la función imaginativa de la literatura que permite al alumno el enriquecimiento personal, el conocimiento del acervo cultural de su contexto social, la reafirmación de su identidad y el contacto con diferentes mundos lo cual favorece el desarrollo del pensamiento divergente. Así, la literatura para niños, en su mayoría escrita por adultos, es aquella que pudiendo tener o no al niño como protagonista, refleja sus emociones y experiencias; es aquella que teniendo la óptica del niño como centro les ofrece, no siempre, finales felices.

Se puede afirmar que el niño, desde muy pequeño, participa de la literatura como juego, diversión o entretenimiento. Cuando va a la escuela también tiene contacto con la literatura no sólo con fines lúdicos sino con otras intenciones: aprender a leer y escribir, culturales, morales, religiosas y pedagógicas. En este sentido, es oportuno mencionar a Rodríguez (1991) quien señala que el niño desde su nacimiento está expuesto a productos literarios que su cultura le propone para diversos fines y a través de distintos medios (e.g. televisión, radio, cine). Oye canciones de cuna, se le narran o se le leen cuentos. Cuando habla, juega con las palabras, canta canciones y aprende adivinanzas. Este hecho determina que los niños pueden aprender algunas reglas de funcionamiento o marcas del texto literario de manera inconsciente. Esto les permite desarrollar esquemas anticipatorios sobre el funcionamiento del lenguaje escrito, lo cual les será de gran utilidad para el aprendizaje de la lectura. Por ello, dentro de las primeras actividades espontáneas de expresión oral y de lectura en el niño está el disfrute de los cuentos. Este género literario es el más utilizado por los docentes para enseñar a leer en el aula; por cuanto, es más común, adecuado y aceptado en todas las edades (Vannini, 1995).

Asimismo, el cuento constituye una herramienta que estimula el pensamiento creativo, imaginativo y crítico de los niños, permitiéndoles expresarse en diversas formas. Desde el nivel de Educación Inicial y preescolar, los niños demuestran interés por explorar y establecer contacto con diferentes materiales de lectura y escritura, los cuales inducen a manifestar vivencias y experiencias reales e imaginativas, dando lugar a la expresión de ideas, emociones y sentimientos propios que permiten aflorar su mundo interior. Por ello, el uso del cuento se convierte en instrumento de enseñanza útil para acompañar emocional y creativamente a los niños en su proceso de formación.

Estas ideas se complementan con Puerta, Gutiérrez y Ball (2006) quienes afirman que “la literatura proporciona a los niños conocimiento, placer y gratificación, es una experiencia enriquecedora que les brinda oportunidad de



compartir sentimientos, significados y demás construcciones en función de sus necesidades e intereses particulares” (p. 24). Asimismo, Navas (1995) considera que “el discurso literario difiere de otros discursos porque propicia la libertad interpretativa del lector, de ahí que cada lectura, aún del mismo texto, se transforma en una nueva aventura para el niño” (p.33). Por su parte, Goldin (en Rosenblatt, 2000) señala que no sólo ve la enseñanza de la literatura como una forma de gozar, ni como una forma de acercarse al espíritu 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. 27).

Lo anterior se ajusta a lo expresado por Alliende y Condemarín (1997), Quintero (1992) y Vannini (1995) al describir las funciones de la literatura infantil y juvenil:

1. Amplía el horizonte intelectual y artístico de los niños y adolescentes, así como su universo social, afectivo, imaginativo y lingüístico.
2. Divierte y activa la curiosidad.
3. Estimula el desarrollo del pensamiento libre y creativo
4. Proporciona temas, motivos y detalles para nutrir su inspiración.
5. Ayuda a comprender el mundo en el que el lector vive y lo ayuda a enfrentarlo.

En Venezuela, los antecedentes que reflejan esfuerzos por incorporar y dar lugar de relevancia a la literatura en el aula se aprecian en la Resolución No. 208 de fecha 23 de abril de 1986 del Ministerio de Educación. En ella se establece una política nacional de lectura, que luego, en agosto de ese mismo año, se concreta como Comisión Nacional de Lectura (FUNDALECTURA) bajo la coordinación del Instituto Autónomo Biblioteca Nacional. Dicha comisión, conjuntamente con otros organismos públicos y privados, delineó acciones orientadas a fortalecer el hábito de lectura en la población venezolana. Una de estas acciones se conoce como el Plan Lector de Cajas Viajeras, iniciado en 1990 y que contempla entre sus estrategias “brindar acceso a materiales de lectura con temas de interés y alta calidad de ilustración y edición para los niños de la Primera Etapa de Educación Básica (selección, adquisición y distribución)” (FUNDALECTURA, 1997: 3).

1. ¿Por qué la literatura para niños?

La literatura para niños constituye un medio poderoso para la transmisión de la cultura, la integración de las áreas del saber: historia, música, arte, psicología, sociología, etc., el enriquecimiento de los universos conceptuales y la formación en valores. Además, la literatura cumple un papel fundamental en la escuela y el hogar como herramienta que favorece un acercamiento a los procesos de lectura y escritura.

La importancia de la literatura se puede reflejar en el valor afectivo que ofrece al niño(a) a través de:

a) Deleite y gozo: La literatura educa al mismo tiempo que entretiene. Al crear espacios en el aula de clase para la literatura se abren puertas a la creatividad, al poder creador de la palabra y lo imaginario; llevando a los niños a descubrir el deleite que brindan los libros antes que se les pida que desarrollen destrezas de lectura (i.e. descifrar). Así, la lectura tendría tanto sentido como montar bicicleta; ellos saben lo divertido que será la experiencia.

La asociación de la literatura con diversión y juego se aprecia en los planteamientos de Huizinga (1987), quien ve en la poesía una función lúdica, “La poesía nace del juego y con el juego” (p. 144). De ahí que este autor sugiere algunas características comunes entre poesía y el juego: a) Son acciones desarrolladas dentro de ciertos límites de tiempo, espacio y sentido, en un orden visible; b) Operan con reglas libremente aceptadas y fuera de la esfera de la utilidad o de la necesidad material; c) El estado de ánimo es el arrebató y entusiasmo; y d) La acción se acompaña de sentimiento de elevación y de tensión y conduce a la alegría y al abandono. Asimismo, Bethelheim (1978) expresa que para que una historia mantenga la atención del niño debe divertirlo; 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. Según este autor, en la literatura infantil nada enriquece y satisface tanto al niño como los cuentos populares de hadas, ya que le permiten aprender mucho sobre los problemas internos de los seres humanos y sobre sus soluciones.

b) Refuerzo a la narrativa como forma de pensamiento: Contar cuentos es tan antiguo como la historia de la humanidad y tan nuevo como el hecho acontecido esta mañana. Preguntémosle a cualquier amigo cómo pasó el fin de semana o las vacaciones, y podremos apreciar la construcción organizada de los eventos vividos. Podríamos decir, entonces, que la narración es hoy la forma más efectiva y común de ordenar nuestro mundo. En los niños, la narración es la forma típica de pensamiento que puede observarse en las diferentes situaciones de sus vidas (e.g. la molestia que siente por tener que compartir los juguetes o la emoción de la aventura de ir por primera vez a la playa). La narración en el libro ofrece una reafirmación de la historia personal que el niño se ha contado a sí mismo y que podemos asociar a lo que Vygotsky (1982) describe como lenguaje interior.

Escuchar cuentos constituye una fuerte motivación para que el niño desee querer aprender a leer. Al asociar la lectura con placer, los niños quieren aprender a hacerlo también. Con frecuencia se le habla al niño de la importancia que tiene la lectura, pero con nuestras acciones le



demostramos que valoramos más otras actividades (Escalante, 1991). El alcance de la narración se aprecia en los planteamientos que hacen Correa, Etchebarne, Sigal y Weber (1995) en relación al cuento:

Un modelo vincular de aprendizaje y acompañamiento emocional que el niño naturalmente ha desarrollado con los padres o sustitutos tales como los abuelos, y por medio de él se ha tendido un puente entre el lenguaje simbólico-imaginario de su mundo interno, y el lenguaje social real de la vida en relación: a través de la narración de cuentos el progenitor o sustituto parental se ha incluido activamente dentro del espacio imaginario del niño (p. 16)

c) Desarrollo de la imaginación: La literatura desarrolla la imaginación y curiosidad de los niños ayudándoles a apreciar la naturaleza, la gente y las experiencias a través de formas no consideradas por ellos. Ante la invasión explícita que ofrece la televisión, la literatura ofrece nuevas dimensiones a la imaginación del niño que solo se le haría difícil descubrir. Los libros para niños tienen el poder para crear imágenes en las mentes del lector y ampliar su imaginación. Lo imaginario se define por el grado de transposición de la realidad y se opone a lo referencial. Se parte de lo real, pero no es una copia, es una imaginación activa (Rodríguez, 1991).

La imaginación no es una evasión, una huida, un refugio fuera de lo real, sino una mirada diferente sobre lo real (Jean, 1991). En este sentido, la poesía es un poderoso instrumento para estimular la imaginación, al dotar al lenguaje con otra dimensión que la de la comunicación utilitaria. Este género literario permite tener sobre lo real un poder de transformación, de modificación, de prospección y de creación. De ahí que, cultivar la imaginación es enriquecer la capacidad de conocer y de creación. La capacidad de creación, según Gardié y Quintero (1994) se pone de manifiesto a través de la: fluidez, capacidad para recordar o producir palabras, ideas, asociaciones, frases o expresiones; originalidad, capacidad para emitir respuestas raras, ingeniosas, humorísticas e impactantes; elaboración, capacidad que permite proceder a la planificación cuidadosa y detallada de una idea; sensibilidad, capacidad para detectar situaciones problemáticas inusuales que tienden a pasar inadvertidas; y redefinición, capacidad que permite pensar en la utilización novedosa e inusual de un objeto, o parte de él, mediante un proceso de transformación de sus propiedades.

d) Percepción del comportamiento humano: La literatura tiene la potencialidad de reflejar la vida, delineando y dando coherencia a la experiencia humana. Contrario a los hechos que ofrece la escuela, la literatura expresa emociones y calidad de vida. Como señala Chukovsky (1963): “La meta de todo cuento consiste en fomentar en el niño, a cualquier costo, compasión y humanidad, esta milagrosa

habilidad del hombre para conmovirse con las penurias de otro ser humano, sentir alegría por la felicidad de otro, experimentar la fatalidad de otro como propia.” (p. 138)

De igual manera, según Reyes (2003), vincular los libros con el afecto de los seres más importantes y queridos permite crear un nido emocional para afrontar los retos posteriores de la alfabetización, pues antes de ingresar al código escrito, el niño ha tenido la oportunidad de experimentar las compensaciones vitales de la lectura: el vínculo afectivo que conecta las palabras, las historias y los libros con los seres humanos. El argumento más contundente para trabajar lectura desde la primera infancia es garantizar la inclusión de la familia en torno a un gran proyecto de educación integral que fortalece vínculos afectivos y comunicativos y enriquece el desarrollo emocional e intelectual. Al hacer conexiones entre la literatura y la vida se estará fomentando el amor por la lectura.

Estimamos que los valores antes señalados deberían ser suficientes para darle un lugar de importancia a la literatura en la escuela; desdichadamente esto no es así. Esta recibe atención sólo cuando forma parte de contenidos de un programa que deben ser memorizados por los alumnos.

En la práctica educativa diaria se ha podido detectar que se sigue aplicando una metodología tradicional (memorística, reproductiva, poco participativa y creativa, irreflexiva y acrítica), y el texto literario, generalmente el cuento, es utilizado como un tranquilizante para el comportamiento de los niños. De ahí que, consideramos necesario enfatizar que la literatura es un recurso clave para lograr el sano desarrollo del pensamiento creativo, y así favorecer su expresión espontánea ante cualquier actividad del aprendizaje escolar. La lectura y producción de textos literarios como cuentos, poemas o canciones desarrollan las capacidades creativas de los niños.

Además del valor afectivo de la literatura, es importante destacar el valor educativo que ella tiene en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y en la educación en general:

a. Desarrollo del lenguaje: Los estudios de Cazden (1972) y Teale, W. (1988) ya señalaban la potencialidad de la literatura en el desarrollo del lenguaje en niños en edades de ocho meses hasta 2 ½ años, al permitirles identificar patrones del lenguaje y ampliar el vocabulario. La experiencia de los padres en diálogo con el niño que se ajusta gradualmente a medida que puede participar más, es reconocida por Ninio y Bruner (1978) como “andamiaje”. El beneficio de estas experiencias tempranas con los libros también debe ser asumido por la escuela.

b. Desarrollo de la estructura discursiva: El conocimiento de los tipos de textos y sus propiedades facilita a



los niños lectores y escritores su comprensión. El trabajo con textos completos y variados da a los niños la posibilidad de leerlos, observarlos, compararlos, confrontarlos intertextualmente, diferenciarlos y ubicar su uso en contextos definidos y significativos. Según Caldera (2006: 250) “conocer la estructura discursiva de los textos (cuento, poema, carta, ensayos, canciones) le permite al niño comprender que la estructura (formato o patrón) varía según los géneros discursivos, lo que se hace evidente al comparar por ejemplo la arquitectura de un texto literario (cuento) con la de un texto académico (monografía)”. Por su parte, Smith (1979) señala:

Los niños necesitan enterarse acerca del lenguaje de los libros; este no es el lenguaje que ellos escuchan hablar a su alrededor en su vida diaria, y no es realista esperar que ellos aprendan este estilo poco familiar al mismo tiempo que ellos aprenden a leer. (p. 136)

c. Literatura y escritura: La relación literatura-escritura ha sido comprobada en muchas investigaciones, llegando a afirmar que la interacción permanente del niño con la lengua escrita en el hogar y la escuela favorece la producción de textos, pues, la lectura frecuente ayuda no sólo a escribir correctamente, sino también creativamente. La producción escrita de los niños que provienen de ambientes con abundante literatura, refleja mayor sofisticación en cuanto a manejo del vocabulario y la sintaxis; asimismo, presentan palabras, frases y patrones que pudieran haber sido tomas de manera consciente o inconsciente de los libros leídos. De ahí que, “el desarrollo de la composición en la escritura no reside en escribir solo, requiere leer y ser leído. Sólo a partir del lenguaje escrito de otros pueden los niños observar y comprender convenciones e ideas en conjunto” (Smith, 1982; p. 75).

2. ¿Cuál es la magia?

El objetivo principal de la incorporación de períodos permanentes de lectura en el aula debe estar orientado por la recreación y curiosidad, y no como asignación escolar. Para ello, el contacto inicial de los primeros años debe ser interesante y agradable, donde la docente lea y cuente historias a los pequeños utilizando libros con ilustraciones atractivas. Durante la Primera Etapa, primero a tercer grado, se deben ofrecer contactos agradables con literatura infantil a través de dramatizaciones, la hora del cuento o en actividades del área de lengua. En la Segunda y Tercera Etapa, los intereses por temas que surjan a partir de las actividades regulares de clase deben ser complementados con la lectura independiente de literatura para niños y jóvenes, tal es el caso de lectura de poemas, novelas cortas y períodos para compartir experiencias. Durante el nivel medio, los eventos que se promuevan deben tener como principal objetivo contribuir al desarrollo de un agrado ge-

nuino hacia la literatura, el despertar de nuevos intereses, y el cultivo de actitudes favorables hacia diferentes géneros literarios. Creemos importante recordar que el maestro es el mediador entre el niño y el texto, porque se aprende a leer leyendo buenas lecturas, inteligentemente dirigidas y avanzando gradualmente.

La incorporación de la literatura para niños en el aula tiene su fundamento pedagógico en el enfoque del Lenguaje Integral (Goodman, 1986). Entre los principios que soportan este enfoque se destaca la utilización de material de lectura “verdadero” correspondiente a diferentes géneros literarios (e.g. poesía, fantasía, ficción y no-ficción); estos “enriquecen la vida de los niños con variedad de experiencias que ellos disfrutaban, y que son significativas a sus intereses y necesidades por realizarse en contexto, en oposición a un enfoque centrado en el desarrollo de destrezas aisladas” (Escalante, 1995: 32).

Pero, no es suficiente estimular el interés por la lectura, si no se cultiva su gozo. La necesidad de fomentar el placer por la lectura tanto en la educación básica como en la secundaria es urgente, dado el aumento en el tiempo libre de los niños y jóvenes. Saber cómo se lee no tiene sentido al menos que uno lea. Los docentes que valoran esta premisa ofrecen oportunidades y ponen a disposición de los niños la mayor cantidad de literatura escrita para ellos. El aprendizaje de la lectura se logra poniendo al escolar en contacto con buenos libros. El encuentro entre los niños y los libros en la escuela puede ser de manera creativa (i.e. constructivista) o tradicional (i.e. conductista). Si se produce una situación creativa, donde cuenta la vida y no la rutina, podrá surgir el gusto por la lectura, con el cual no se nace sino que se forma.

En este sentido, llama la atención que el disfrute hacia la literatura para niños y jóvenes, iniciada en el pre-escolar y primeros grados a través del cuento y la dramatización se interrumpe a medida que se avanza en la escolaridad. Resulta desafortunada la poca dedicación que el aula brinda a este material de lectura durante un período en el cual niños y jóvenes comienzan a leer con mayor independencia, y cuando sus intereses y agrado pueden ser fácilmente cultivados.

Esta situación puede atribuirse a la marcada diferencia entre las funciones de la literatura y lo que se ejecuta en el aula por el maestro para la enseñanza de la misma. Entre las razones que explican tal situación se encuentran: deficiente competencia lingüística del maestro como usuario del lenguaje; ausencia de una formación sólida en el área de la lectura y escritura; desconocimiento de la propuesta oficial o interpretación pobre y superficial del programa; y falta de capacitación y actualización docente (Caldera, 2006). Por ello, estimamos que el docente es una figura clave para organizar experiencias pedagógicas; su



actuación debe permitir detectar las áreas potenciales de los niños y brindar importancia a los intereses, experiencias previas y contexto sociocultural en el cual el niño vive y comparte, para promover el aprendizaje significativo.

3. ¿Dónde está la magia?

Sabemos que algunos niños aprenden a leer con facilidad, mientras otros lo hacen transitando por una ruta llena de tropiezos. Cualquiera sea la manera que docentes y padres utilicen para ayudarlos, existe la necesidad de exponerlos e involucrarlos con “libros verdaderos”. Cuando los libros están a la disponibilidad de los niños y jóvenes, ellos comienzan a buscarlos, y su capacidad para la lectura se incrementa. Asociado a la disponibilidad se encuentra el interés; ya que la falta del mismo puede originar, tanto en niños como en adultos, fracaso en la lectura. Por el contrario, cuando existe un alto grado de interés, los estudiantes persisten en el trabajo que involucra lectura hasta obtener satisfacción (Escalante, 1991). Al respecto, Howes (1963) enfatiza la importancia del interés como clave para el aprendizaje exitoso y destaca que el docente que identifica, usa, incentiva, cultiva y en cierto grado protege el interés, actúa mejor en la promoción del aprendizaje eficiente. Así que, el interés por la lectura no es innato, en este sentido puede ser formado o cambiado a fin de centrarse en ese objetivo en particular.

Para Kopel (1993), el interés es más que una actitud positiva hacia algo, tiene su origen en la experiencia y constituye un desafío que incita al individuo aún cuando no exista necesidad biológica. De manera que para algunos la lectura de textos literarios podría ser un camino para el descubrimiento de nuevos puntos de vista y la ampliación de la experiencia o, podrá ser para otros una actitud pasiva y rutinaria que hace perder el tiempo, derrocha energía y distrae la atención de la realidad.

La lectura de textos literarios puede llegar a ser una de las actividades más entretenidas y gozosas, la preferida de los niños, si les brindamos buenos y hermosos libros y si los rodeamos de un ambiente cálido y placentero. Porque la literatura es ciertamente un placer. Un placer muy particular que nos permite imaginar sucesos, personajes, parajes; así como, enriquecer nuestra experiencia personal y desarrollar nuestra capacidad de comprensión y expresión. En tal sentido, un buen lector podrá desenvolverse con mayor fluidez en sus estudios y tendrá, además, la posibilidad de llegar a ser un ciudadano informado, consciente de sus decisiones (FUNDALECTURA, 1997).

El aprendizaje del bien leer se logra poniendo al escolar en contacto con los mejores profesores de lectura: los buenos libros. En relación con esto, Pennac (1993) afirma:

El niño seguiría siendo un buen lector si los adultos que lo rodean alimentaran su entusiasmo en lugar de poner a prueba su competencia, si estimularan su deseo de aprender en lugar de imponer el deber de recitar, si le acompañaran en su esfuerzo sin contentarse en esperarle a la vuelta de la esquina, si consintieran en perder tardes en lugar de intentar ganar tiempo, si hicieran vibrar el presente sin blandir la amenaza del futuro, si se negaran a convertir en dura tarea lo que era un placer, si alimentaran este placer hasta se transmutara en deber, si se sustentaran este deber en gratuidad de cualquier aprendizaje cultural, y recuperaran ellos mismos el placer de esta gratuidad. (p. 13)

Por tanto, según Salinas (1993), la actitud lectora de los niños se ve afectada por el trabajo controlador de los maestros, las prisas en la comprensión, situaciones rutinarias-tradicionales en las que el libro es instrumento de ejercitaciones (e.g. copia, resúmenes, análisis gramatical) y de “examen-juicio”, y el afán por animar haciendo actividades de diversión que no dejan espacio para la reflexión. Ello podrá generar cierta técnica de lectura, pero no el gusto; los niños sabrán leer, pero sólo si se les obliga. Otro factor que influye es la escasa formación literaria de los docentes, hijos de una generación de no lectores y de una sociedad semianalfabeta, ignorante en buena medida de una literatura infantil y juvenil que no tiene tradición en nuestro país, que sigue siendo una gran desconocida.

4. ¿Cómo mantener la magia?

Leemos para aprender y leemos para disfrutar. Con los libros podemos reír y llorar, viajar a lugares nuevos y vivir aventuras excitantes. ¿Cómo hacer para que nuestros alumnos sientan lo mismo? ¿Cuál estrategia didáctica seguir para lograrlo? Para responder a estas preguntas, presentamos algunas consideraciones educativas que hacen de la lectura un proceso activo de simbolización –construcción de significados– que pone de manifiesto el disfrute y valoración de los libros, y educa la imaginación de los niños. Con frecuencia, los alumnos asumen un libro como favorito sobre la base del placer y entretenimiento que les proporcionan la trama y las ilustraciones. Las respuestas de aceptación o rechazo usualmente se centra en las emociones, sensaciones e imágenes que ellos experimentan al leer la historia. Estas respuestas, según Cullinan (1987), se van desarrollando desde el hogar a través de estrategias que debe asumir y redimensionar la escuela con el objeto de lograr un comportamiento positivo hacia la lectura.

La revisión de los trabajos de Buss y Karnowski (2000), Cullinan (1987), Moss y Fenster (2002) y, Roser y Frith (1983) entre otros, nos permiten resumir las características de los ambientes escolares que, según estos investigadores, promueven respuestas favorables de los alumnos hacia la literatura. Algunas respuestas comunes entre los autores son:



Entusiasmo de los docentes: el entusiasmo es siempre contagioso. Los docentes que hablan acerca de sus preferencias o libros favoritos a menudo se encuentran con alumnos deseosos de leer los mismos libros. El entusiasmo manifiesto ayuda a construir un entorno donde los alumnos comprenden que la atención hacia los libros es legítima y deseable.

Ambiente rico en libros selectos: un aula donde los alumnos estén involucrados con literatura debe tener una biblioteca con espacio suficiente para que los niños disfruten de sus libros preferidos. La procedencia de estos materiales puede ser el maestro, la biblioteca de la escuela, la caja viajera de la biblioteca pública, o los hogares; pero siempre debe haber en los estantes los libros favoritos y otros títulos nuevos e interesantes. La selección de los materiales debe ser cuidadosa, acorde a la edad e intereses de los alumnos, y disponible en varios ejemplares para que pequeños grupos lean y luego conversen acerca de lo leído. De ahí que deban existir libros que tengan una atracción inmediata, que amplíen la imaginación y las habilidades, historias con cierta profundidad que reten a leerlas varias veces y reflexionar, variedad de géneros, materiales vinculados con los Proyectos de Aula.

Fácil acceso a los libros: los libros que captan la atención inmediata de los alumnos son aquellos de fácil acceso y con una exhibición atractiva. Los alumnos se inclinan a decir más cosas acerca de lo que leen cuando pueden sostener el libro en sus manos. Disponer en el aula de clase de materiales de lectura variados (i.e. periódicos, cuentos, enciclopedias, manuales, revistas, catálogos, poemarios, etc.) favorece que los niños vayan apropiándose de los usos del lenguaje, de sus funciones y características (Carlino y Santana, 1996).

Tiempo para mirar, escoger y leer: la organización llamativa de los libros tendrá poco valor a menos que los niños tengan abundantes oportunidades de usarlos. Los alumnos necesitan tiempo para ojear y decidir, y tiempo para leer su selección; así como tiempo para seleccionar un libro una vez se haya cumplido la tarea. Aprender a leer puede compararse a aprender a tocar el piano: cuanto más se practica más diestros seremos. En la mayoría de las aulas que sirven de ejemplo a esta caracterización, se establecen períodos diarios de lectura silenciosa sostenida durante los cuales los niños disfrutaban de libros por ellos seleccionados.

Trabajo valorado, expuesto y compartido: los murales, carteleras y dioramas producto de los alumnos, reflejan el nivel de aceptación e importancia que tiene la literatura en el aula; además de presentar el esfuerzo de los docentes en ayudar a los alumnos a hacer conexiones y comparaciones al visualizar los libros en perspectivas más amplias.

Valoración a partir de la experiencia: los alumnos no se convierten en lectores de la noche a la mañana. En algunos grupos, el volver sobre un libro en particular a través de diferentes actividades (e.g. escritura, dramatización, lectura, discusión) es un patrón que permite la reflexión y ofrece oportunidad de aprender a querer libros que de otra manera pasarían desapercibidos. El máximo beneficio que permite la experiencia acumulada proviene con los años, a medida que los niños y jóvenes construyen un marco de referencia acerca de la literatura y adquieren confianza como lectores.

En relación con la dinámica de la clase, Teberosky (1992) ha estudiado la interacción entre pares cuando trabajan en pequeños grupos y destaca el valor de las aportaciones efectuadas entre los propios niños. Esta autora advierte: “Si bien la situación de intercambio se da espontáneamente entre los niños, no suele ser aprovechada por la escuela, e incluso se la reprime, por temor a que los intercambios de información sean más bien intercambios de errores que dificultan la enseñanza y alteran la disciplina” (p. 36). Los niños trabajan individualmente, en parejas, tríos, cuartetos y grupo general. Cada una de estas modalidades necesita de la orientación y guía del maestro, por ello es conveniente alterarlas según el propósito de la actividad. De manera que, las agrupaciones de los niños no se constituyen siempre de manera espontánea sino que el docente las organiza de acuerdo con las posibilidades cognitivas, para que el intercambio sea fructífero y no queden algunos niños relegados en una actividad porque saben menos.

Por el contrario, un acercamiento inadecuado a los libros reduce la lectura a la alfabetización mecánica que genera en los niños “odio hacia la lectura”. Pero hay estudios e investigaciones que demuestran que lo que los niños dicen odiar no es la lectura en sí misma, ni mucho menos las historias sino la práctica escolar de la misma que enfatiza la decodificación, fragmentación y mecanización del lenguaje; así como la división lector/texto y lectura/compreensión (Lerner, 1994). Aprender a leer en el sentido alfabético es una tarea árida, lenta y difícil que implica lidiar con todas las arbitrariedades y convenciones del lenguaje escrito. De esta forma, leer puede convertirse en una actividad carente de sentido.

A continuación presentamos algunas estrategias que favorecen el aprendizaje de la lectura, enmarcadas en actividades donde se utilice literatura para niños:

a.- Lectura oral por parte del docente

Varias veces al día, el docente lee en voz alta para el entretenimiento de los alumnos historias que pudieran no estar en capacidad de leer solos. Esta actividad de reconocida importancia provoca gran impacto en los recuerdos de los niños, por cuanto al leer el docente



se convierte en un modelo de lectura mostrando lo que un lector hace y ofreciendo oportunidades para desear leer. Esta estrategia permite a los niños tener temas para conversar, y así ampliar sus habilidades expresivas.

La actividad de lectura debe generar conocimientos y despertar experiencias previas sobre el tema, los personajes y los eventos que suceden en la narración. A partir del tercer grado, esta lectura debe incorporar información acerca del género literario que se vaya a compartir. La lectura en voz alta lleva a momentos claves, a decir: a) Concentrar a los alumnos en un espacio relajado y a poca distancia del libro a compartir, b) Conversar acerca del título, autor, carátula, c) Sujetar los libros de manera que todos los niños puedan apreciar el texto y las ilustraciones, d) Crear voces o sonidos que den vida a los personajes y eventos, e) Mantener la atención a través de preguntas de predicción e inferencia. Una variante de esta estrategia es la lectura en pequeños grupos, para lo cual se requiere disponer de 3 - 4 copias de un mismo título; en este caso, el Programa Caja Viajera de FUNDALECTURA es un excelente apoyo al docente.

b.- Canciones en láminas

Las canciones que presentan versos que se repiten reproducidas en láminas de papel bond o en el pizarrón ayudan a los niños a hacer conexiones con patrones que luego pueden encontrar en los libros, como el caso de “Juguemos en el Bosque” (e.g. Juguemos en el bosque mientras el lobo no está. Lobo estás, ¿Qué estás haciendo?) En un nivel inicial, es el aprender conceptos que aparecen escritos mientras se juega con el lenguaje oral; más adelante es inventar nuevas versiones cambiando nombres o ambientes (e.g. Juguemos en la playa mientras María no está...).

c.- Poesía

Así como en las canciones, los poemas están para ser escuchados. Los niños que escuchan poemas, repitiendo o añadiendo efectos sonoros al mismo, se motivan a querer leer la versión impresa; la razón para tal deseo radica en la familiaridad que adquieren acerca del lenguaje (i.e. melodía, rima). La lectura de poesía debe ser una actividad diaria en el aula; para ello es importante: a) seleccionar poemas cortos que además de ser leídos por el docente, se transcriben en láminas y se colocan en lugares donde los niños puedan leerlos fácilmente, b) incorporar a los niños en la selección de los poemas; repetir poemas favoritos, c) conjuntamente con los niños buscar música que acompañe la lectura de los poemas, d) invitar a los niños a representar (i.e. dramatizaciones, dibujos, plastilina) los poemas escuchados.

d.- Lectura silenciosa

En el aula, es poca la lectura que se realiza por decisión de los niños ya que se ha hecho norma que ésta

debe ser asignada por el docente; de ahí que, cuando ellos visitan la biblioteca parezcan “perdidos” en sus preferencias. Eventos diarios de lectura silenciosa es una estrategia importante en el desarrollo del proceso de lectura, inclusive en los más pequeños ya que les brinda el sentido de independencia e individualidad del lector diestro.

e.- Anticipación de un texto a partir del título

El maestro (a) leerá a los alumnos el título de un texto seleccionado. Conociendo sólo el título los niños tratarán de anticipar, individualmente, el tema que sugiere el título. Luego, cada niño expondrá y razonará su versión. Esta actividad permitirá desarrollar estrategias para variar, adecuar y comprobar la hipótesis inicial. Posteriormente, se leerá el texto completo y se discutirán y analizarán las coincidencias y discrepancias entre el texto original y las anticipaciones producidas por los niños. Recuerde que estas conversaciones deben fomentar una reflexión personal y no olvide que la finalidad de toda auténtica discusión sobre un libro, es ayudar al lector a conocer y apreciar sus múltiples contenidos y las diversas maneras de abordarlo y comprenderlo.

d.- Lectura dramatizada de cuentos

Niños y maestros seleccionan distintos cuentos y forman grupos con un número de miembros igual al número de personajes que poseen los cuentos a representar. Para ello se recomienda libros en los que los diálogos de los personajes resulten particularmente ágiles y entretenidos, para realizar dramatizaciones en aula. Posteriormente, a cada niño se le pide que lea el cuento en silencio y se procede a que cada grupo dramatice su propio cuento. Luego, cuando los niños hayan tenido la ocasión de preparar y ensayar sus actuaciones, invite a los alumnos de otro salón a asistir a las representaciones de teatro. Elijan un maestro de ceremonias que presente las dramatizaciones. Para finalizar, se propicia una discusión con respecto a la actividad realizada, los niños comentarán la actividad considerando la expresividad, y su comprensión de lo dramatizado por los compañeros. Esta estrategia ofrece un espacio para conversar sobre la experiencia, dirigir preguntas de comprensión y trabajar en equipo.

Además de las estrategias señaladas, los docentes pueden utilizar otras como “Diario de lecturas”, “Grabando lecturas y narraciones”, “Concurso de cuentos”, “Taller de libros”, “Visitas a la biblioteca”, “Carteleros de cuentos y poemas” o “Leer un libro en varias sesiones”, para crear un ambiente estimulante en torno a la literatura y la lectura. El encuentro de los niños con la literatura se facilita con una ambientación textualizada del aula (Inostroza, 1997), es decir, un aula potencialmente significativa para que los niños puedan aprender descubriendo, elaborando,



construyendo significados en una interacción dinámica y permanente con los textos existentes en su entorno.

5. Consideraciones finales

Los niños se forman como lectores literarios a través de la lectura de libros infantiles. Saber cómo son estos textos, qué temas abordan, que características presentan y qué valores transmiten es un conocimiento imprescindible para todos aquellos que están interesados en la formación como lectores de las nuevas generaciones (Colomer, 1998). Lo importante no es sólo reconocer el texto literario como la forma más compleja de articulación discursiva caracterizada por una retórica específica y compleja, el predominio de las funciones poéticas y metalingüísticas, los procedimientos de connotación, los préstamos intertextuales, el particular modo de trabajar la referencia o las peculiaridades del sistema de enunciación (Bombin, 1996); sino también, como instrumento pedagógico relacionado con: a) Lenguaje y formación integral; b) Formación de lectores autónomos y escritores críticos; c) Disfrute, recreación, creatividad y desarrollo de la fantasía; d) Conocimiento de la realidad y una mayor apropiación de los saberes; y e) Dimensión ética, ya que son múltiples los valores universales, nacionales y locales que se encuentran presentes en las obras literarias.

La tarea como mediadores de literatura para niños en la escuela nos lleva a identificar, analizar, comprender y explicar los múltiples factores que intervienen para que la literatura llegue a los lectores, tales como: medio familiar y escolar, práctica pedagógica, formación docente, contacto con los textos, experiencia personal de lectura, o contexto cultural. De esta manera se aspira a lograr una comprensión más profunda del problema y ofrecer razones para instalar un espacio que permita otras maneras de relacionarse con la literatura.

Es necesario comprender que desde el momento en que el niño entra en contacto con los libros y empieza a leer hasta el tiempo en que va dominando la lectura y

encuentra en ella un placer, hay un largo proceso que la escuela debe alimentar y guiar, pero que lamentablemente no siempre lo logra. El niño que percibe el aprendizaje de la lectura como un proceso difícil y punitivo no sentirá placer ni se acercará en forma espontánea a la lectura; porque el gusto por la lectura no se desarrolla bajo presión ni como obligación, ni con libros de textos aburridos o sin sentido, cuya única utilidad es enseñar a leer. De ahí, la necesidad de proporcionarle a los alumnos abundantes materiales de lectura, amenos e interesantes, adaptados a sus necesidades, gustos y de gran variedad: cuentos, poemas, cancioneros, libros de adivinanzas, chistes y refranes.

En este sentido, el reto de la escuela de hoy es promover un cambio: de no lectores a lectores eficientes a través de la literatura para niños. Se persigue estimular el poder creativo y desarrollar la imaginación. Ello se logra con docentes que orienten y proporcionen estímulos, que ofrezcan un clima para la lectura y producción de textos literarios, que motiven, involucren al niño con la lectura y conversación sobre textos literarios; todo, a fin de despertar y canalizar su actitud crítica. Siempre teniendo presente que los alumnos se transforman en lectores críticos a medida que van utilizando sus conocimientos anteriores y sus experiencias previas para conocer, predecir, clasificar, analizar, evaluar, comparar, opinar e interpretar. Mediante el manejo de situaciones lúdicas el niño logrará la confianza en lo que es capaz de inventar mediante el uso cada vez más preciso de la lengua. ©

* Licenciada en Educación, mención Inglés. Ph. D. en Alfabetización y Lenguaje. Profesora titular jubilada del Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Línea de Investigación: Alfabetización y Lenguaje.

** Licenciada en Educación, mención Castellano y Literatura. Magíster en Literatura Latinoamericana. Magíster en Docencia para la Educación Superior. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora asociada del Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Línea de Investigación: Alfabetización y Lenguaje.

Bibliografía

- Alliende, F. y Condemarin, M. (1997). *De la asignatura de Castellano al área del Lenguaje*. Chile: Dolmen.
- Bettelheim, B. (1978). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (J. Beltrán, Trad.). Barcelona: Grijalbo.
- Bombin, G. (1996). Sobre el sentido de enseñar literatura. *Fuentes para la transformación curricular-lengua*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Buss, K. y Karnowski, L. (2000). *Reading and writing literature genres*. Newark, DE: International Reading Association.
- Caldera, R. (2006). *Enseñanza-aprendizaje de la escritura: Una propuesta a partir de la investigación-acción*. Mérida-Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.



Bibliografía

- Carlino, P. y Santana, D. (1999). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor.
- Cazden, C. (1972). *Children language and education*. New York: Holt.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Narrativa infantil y juvenil actual. Barcelona: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Correa, J., Etchebarne, D., Sigal, C. y Weber, M. (1995). El cuento como puente entre el maestro y el alumno. *Lectura y Vida* (3). pp. 16-21.
- Cullinan, B. (1987). *Children's literature in the reading program*. Newark, DE: International Reading Association.
- Chukovsky, K. (1963). *From two to five*. Norton, Berkely: University Press.
- Escalante, D. (1991). *Adquisición de la lectoescritura*. Mérida-Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Escalante, D. (1995). *Literacy practices in a first grade whole language classroom: A teacher in transition*. Tesis doctoral. Universidad de Purdue, EEUU.
- Fundalectura. (1997). *Plan Lector de cajas viajeras*. Caracas.
- Gardien, O. y Quintero, T. (1994). *Evaluación y desarrollo de la creatividad verbal*. Caracas: CIEAPRO.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth: Heinemann.
- Huizinga, J. (1987). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Howes, V. (1963). Children's interest: A keynote to teaching reading. *Revista de Educación*, 66(8). Pp. 83-102.
- Inostroza, G. (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Chile: Dolmen.
- Jean, G. (1991). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Casterman
- Kopel, D. (1963). The nature of interests. En *Revista de Educación*, 83(8). Pp. 490-497.
- Lerner, D. (1994). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica. *Lectura y Vida* (3). pp. 35-55.
- Lukens, R.J. (1999). *A critical handbook of children's literature*. Glenview, IL y Boston, MA: Scott, Foresman/Little y Brown.
- Moss, J., y Fenster, M. (2002). *From literature to literacy*. Newark; DE: International Reading Association.
- Navas, E. (1995). *Incidencia de la narración oral de cuentos para el desarrollo del lenguaje en el niño de preescolar*. Caracas: UNESR.
- Ninio, A. y Bruner, J. (1978). The achivement and antecedents of labelling. *Journal of child language*(5). Pp. 1-15.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Puerta, M., Gutiérrez, M. y Ball, M. (2006). *Presencia de la literatura*. Caracas: El Nacional.
- Quintero, D. (1992). *Tipos de escrito*. Madrid: Arco Libros.
- Reyes, Y. (2003). Lectura en la primera infancia. Cuando leer es mucho más que hacer tareas. *Nuevas hojas de lectura*. No. 3.
- República de Venezuela (1986). *Gaceta Oficial No. 33.456*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Rodríguez, L. (1991). *Procesos retóricos y literarios en cuentos escritos por niños*. Caracas: La Casa de Bello.
- Rosenblatt, L. (2000). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Roser, N. y Frith, M. (1983). *Children's choices: Teaching with books children like*. Newark, DE: International Reading Association.
- Salinas, P. (1993). *El defensor*. Madrid: Alianza.
- Smith, F. (1979). *Reading without nonsense*. New York: Teachers College Press.
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. New York: Holt.
- Teale, W. (1988). Developmentally appropriate assessment of reading and writing in the early childhood classroom. *Elementary School Journal*, (89). Pp. 173-206.
- Teberosky, A. (1992). Aprendiendo a escribir. *Cuaderno de Educación* No. 8. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Vannini, M. (1995). *Literatura infantil*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor.