

La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje

Children's literature and its benefits in the development of thought and language

*María Carmenza Hoyos Londoño**

Resumen

Este texto contiene varias ideas sobre lectura, literatura e interpretación. También se comentan aquí elementos diferenciadores entre la literatura infantil y la general, y los usos que se les ha dado. Por último, se sintetizan algunas ideas sobre los beneficios de la literatura infantil para el desarrollo del lenguaje y del pensamiento. Al final, se encontrarán conclusiones y recomendaciones generales para la lectura con niños.

Palabras clave: Lectura, literatura infantil, lenguaje y pensamiento.

Abstract

This article contains several ideas about reading, literature and interpretation. Some differences among children's and general literature, and the uses of these have been discussed. Finally, some thoughts on the benefits of children's literature for the development of language and thought are synthesized. At the end, it will be found conclusions and recommendations for reading with children.

Keywords: reading, children's literature, language and thought.

* Docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó. maria.hoyoslo@amigo.edu.co

Introducción

La lectura, y particularmente la literaria, ha sido objeto de estudio en incontables investigaciones que van desde el mundo griego y el helenístico, pasando por Roma, la Edad Media, el Renacimiento y el Humanismo, hasta los siglos XVIII, XIX y XX. El texto *Historia de la lectura en el mundo occidental*, dirigido por Cavallo y Chartier (2012), es una compilación de indagaciones sobre el papel del libro en estas temporalidades, además sobre el lector, la lectura, la oralidad, la ciudadanía y el porvenir de la lectura, el texto impreso y el digital. Se recomienda este libro a los lectores interesados en comprender que la lectura, como proceso, ha sido objeto de la historia al igual que la materialidad del libro.

En esta indagación sobre la lectura literaria, y específicamente sobre la de los niños de la primera infancia, conviene acudir a Borges (1997), cuando nos recuerda que el libro es más que una estructuras verbales: “es el diálogo que entabla con su lector y la entonación que impone a su voz y las cambiantes y durables imágenes que dejan en su memoria. Ese diálogo es infinito...” (p. 237).

Como bien lo ha dicho el maestro, creemos sin duda que la lectura literaria de grandes y chicos, es un proceso de imágenes que quedan grabadas en la memoria. La idea de Borges acerca del libro es, no podría ser de otro modo, poética e ideal. Pero la historia de la lectura es mucho más compleja, pues en ella han predominado dos tipos de enfoques: “el que pretendía desplazar o rebasar la historia literaria tradicional y el que se basa en una historia tradicional de los usos de lo escrito” (Cavallo & Chartier, 2012, p. 62).

El punto central para aclarar aquí es que hay una historia de la lectura y también una historia de la literatura y de la lectura literaria. Hay una historia de la literatura infantil y una historia sobre cómo han leído los niños y las niñas, y cómo la literatura ha influenciado sus pensamientos y sus vidas a través de los siglos. Diremos que “Las mujeres y los

hombres de Occidente no han leído siempre de la misma manera. Varios modelos han orientado sus prácticas; varias ‘revoluciones de la lectura’ modificaron sus gestos y costumbres” (Cavallo & Chartier, 2012, p. 65). Por supuesto, las formas de lectura de los hombres hablan de las de los niños, que es el objeto de este texto, para lo cual lo hemos dividido en las siguientes temáticas: La lectura, la interpretación y la literatura infantil; La literatura general y la literatura infantil: diferencias y usos; y Beneficios de la literatura infantil para el desarrollo del pensamiento y del lenguaje.

1. La lectura, la interpretación y la literatura infantil

La película *La sociedad de los poetas muertos*, de Peter Weir, en la voz del inspirador maestro John Keating, declara:

No leemos y escribimos poesía porque es linda. Leemos y escribimos poesía porque somos miembros de la raza humana. Y la raza humana está llena de pasión. Medicina, leyes, negocios, ingeniería...son búsquedas nobles y necesarias para sostener la vida. Pero la poesía... belleza, romance, amor, estas son las razones por las que nos mantenemos vivos (Weir, 1989).

Hacemos uso de este enunciado porque creemos que la lectura, sobretudo la literaria, es una actividad cultural o una complacencia del hombre alfabetizado (de un sibarita lector), que cuando es buena y apasionada garantiza la continuación de otra actividad comunicativa e intelectual, propia de las sociedades alfabetizadas: la escritura. La lectura literaria, por tanto, está sujeta a la pasión del descubrimiento de nuevos mundos, del placer de la imagen poética, de la libertad, de la imaginación y, por supuesto, de lo que ella aporta al hombre en ciudadanía, sabiduría, conocimiento, musas, vida e ingenio. Esta es, pues, también nuestra idea de la lectura infantil.

Para Umberto Eco “Un texto necesita que alguien lo ayude a funcionar y postula al destinatario como condición indispensable no sólo de la propia capacidad comunicativa concreta, sino también de

su potencialidad significativa” (Posada, 1981, p. 56). El lector será, por tanto, un principio activo de la interpretación y cooperará con la estrategia generativa creada por el autor. El trabajo del *lector modelo*, según Eco, no se refiere a que trate de “descifrar” las intenciones del sujeto empírico de la enunciación, sino de comprender las intenciones virtualmente contenidas en el enunciado (Posada, 1981).

Cabe recordar aquí a Roland Barthes cuando habla de “La muerte del autor” como aquella estrategia de interpretación literaria para la cual no se requiere del conocimiento del autor porque el texto no le pertenece, sino a la cultura y al lector. En este sentido, Foucault propone: “No importa quién habla sino desde dónde dice lo que dice” (2002, p.102). Según Eco, en este esfuerzo que el lector hace para comprender las intenciones virtualmente contenidas en el enunciado, el lector se anticipa a los eventos sucesivos de la fábula, y esta anticipación o construcción de mundos posibles atraviesa todo el proceso interpretativo (Posada, 1981). Es importante recordar que en la semiótica textual propuesta por Eco, el *lector modelo* deberá conocer sobre el patrimonio cultural y estilístico del texto, y esto implica que una buena lectura requiere una amplia enciclopedia del lector.

En síntesis, proponemos aquí una idea de la lectura como un proceso riguroso que requiere habilidades y conocimientos enciclopédicos del lector y también un ejercicio cooperativo que justifica la existencia del texto a partir de la presencia del lector; de uno que encuentra en su ejercicio una oportunidad lúdica, apasionante y creativa en términos académicos o de la vida. Esta afirmación podría pensarse excluyente de la lectura infantil y tendríamos que esclarecer aquí que, aunque la lectura de los niños se presenta por etapas en su formación – reconocimiento de los fonemas, consciencia alfabética, consciencia de la transformación de sonidos en palabras, unión de las palabras, lectura de párrafos, lectura independiente y grupal, comprensión de lectura, pensamiento crítico, etc.–, y aun admitiendo que la lectura del niño no es igual a la del adulto, es conveniente afirmar que en la

del pequeño también se esperan habilidades mínimas que le permitan la construcción, comprensión, lúdica y significación a partir de las imágenes que le brinda el texto.

La lectura en la primera infancia se agrupa en dos momentos: el primero inicia con el nacimiento, y comprende los primeros años de introducción al lenguaje; el niño aún no lee solo y es leído por otros que generalmente son familiares. El segundo coincide con el ingreso a la escolaridad, y en él se produce la alfabetización propiamente dicha. Es aquí donde el niño empieza a leer con otros.

Podríamos preguntarnos si, según Eco, para interpretar un texto hay que ser *lector modelo*, entonces ¿cuál sería la diferencia entre la lectura de los niños y la de los grandes? Pensaríamos inicialmente que esta diferencia se basa en la competencia enciclopédica, pues esta incluye el reconocimiento de las palabras, las frases, los datos, los símbolos y las metáforas, entre otros aspectos que hay en el texto. También de la comprensión y diferenciación de los géneros textuales y de los mundos en los que viven los personajes (caracterización de contextos) y, más allá de esto, del amplio discernimiento de la estilística del texto que es clave para construir la interpretación. Tales serían las condiciones de lectura de un lector adulto o *lector modelo*.

Para el caso de la lectura infantil, podríamos decir que no se esperan lectores modelos, pues, particularmente en la primera infancia, el niño apenas comienza a adquirir el lenguaje y la alfabetización, como lo indica la siguiente cita de Navas: “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” (Escalante & Caldera, 2008, p. 3). Esta afirmación nos hace pensar en una lectura adulta sujeta al texto y en una lectura infantil (primera infancia) matizada por la libertad interpretativa. Estas condiciones determinan, sin duda alguna, que los propósitos de lectura en niños y adultos sean diferentes y, así mismo, que la literatura que se lee y se escribe para niños y para grandes tenga

intenciones diferentes. El interés de este texto es indagar por esas intenciones de la literatura escrita para la primera infancia.

Para acercarnos al concepto de literatura, partamos de la pregunta que formula Umberto Eco en *Sobre algunas funciones de la literatura*: ¿Para qué sirve ese bien inmaterial que es la literatura? Ya de entrada, en su pregunta, afirma que la literatura es un *bien inmaterial*. Eco (2002) había asegurado en la misma conferencia que estábamos rodeados de *poderes inmateriales*; y entre estos poderes incluye también el de la tradición literaria. Podemos decir que la literatura, para llegar a ser un bien y un poder inmaterial, debe constituirse como tradición literaria, lo que implica prácticas, valores, autores y obras, que, reunidas con el paso del tiempo, van constituyendo un acumulado que representa y adquiere valor histórico, cultural y literario para un colectivo humano determinado o incluso para toda la humanidad.

Añade Eco (2002) que la literatura “ante todo mantiene en ejercicio a la lengua como patrimonio colectivo y que al contribuir a formar la lengua, crea identidad y comunidad” (p.10). De este modo nos posibilita concretar la literatura en dos funciones: ejercitar la lengua como patrimonio cultural y, al hacerlo, esta crea identidad y comunidad. Eco (2002) asegura que “la práctica literaria mantiene también en ejercicio nuestra lengua individual” (p.10). Además de afianzar la identidad cultural y mantener la lengua como patrimonio, la literatura permite al sujeto ejercitar sus habilidades lingüísticas y con estas todo lo que ello implica: cultivar su pensamiento, incentivar su imaginación, lograr mayores niveles de comprensión de la realidad y ampliar sus horizontes de comunicación, entre otras fortalezas.

Esta comprensión de la realidad que hemos mencionado antes, según Ricoeur (2000), es uno de los poderes de la literatura:

La ficción narrativa... “imita” la acción humana en la medida en que contribuye a remodelar esas estructuras y esas dimensiones según la configuración imaginaria de la trama. La ficción tiene esa capacidad de “rehacer” la realidad y, de modo más preciso en el marco de la ficción

narrativa, la realidad prÁxica, en la medida en que el texto tiende a abrir intencionalmente el horizonte de una realidad nueva, a la que hemos podido llamar mundo. Este mundo del texto interviene en el mundo de la acci3n para configurarlo o, me atrevería a decir, para transfigurarlo (p.199).

Podemos sugerir que la literatura es una posibilidad para recrear mundos que imitan la acci3n humana. Arist3teles (1963) lo plate33 asÍ en *La po3tica*:

... 3l es un poeta en virtud del elemento imitativo de su trabajo, y son acciones las que imita. Y si adopta un tema de la historia real, no por eso es menos poeta, ya que algunos acontecimientos hist3ricos pueden muy bien (30) estar en el orden probable y posible de las cosas, y en ese sentido, por esos hechos 3l resulta su poeta (p.14).

Esta capacidad que tiene la literatura para recrear el universo hace que el lector viva los mundos de la fÁbula. Se produce un fen3meno de *resonancia*, como ha sido llamado por Bachelard. En este, el poeta activa una tonalidad en el lector que ha puesto su alma en la lectura y este 3ltimo adquiere la sensaci3n de que 3l mismo podría haber elaborado la imagen po3tica. La imagen po3tica entonces se hace del lector y echa sus raíces en 3l. En palabras de Bachelard: “La imagen po3tica tendrÁ sonoridad de ser. El poeta habla en el umbral del ser. La imagen po3tica se arraiga en mi ser. Se da una comunicaci3n entre una imagen singular que cobra ser y mi ser” (Campos, 2011).

En consecuencia, se podría pensar que la literatura lleva al sujeto a un profundo diÁlogo consigo mismo al verse expuesto a una realidad recreada y materializada en la trama, que implica desenlaces y acciones de h3roes, a la forma como un conflicto en la vida real se resuelve, como si el hombre de la obra fuera uno mismo. Podríamos resumirlo con Borges (1944): “Lo que hace un hombre es como si lo hicieran todos los hombres” (p. 58). La literatura sería entonces asÍ entendida como un proceso de profunda identificaci3n humana entre el lector y los personajes de la obra y esto les ocurriría tanto a los niÑos como a los adultos.

2. La literatura general y la literatura infantil: diferencias y usos

La literatura es definida como el conjunto de obras de arte que se construyen con la palabra como su materia prima fundamental, tanto en la tradición oral como en la escritura. Algunos autores afirman que no existen ideas sustanciales entre la definición de literatura general y la de literatura infantil, pues en ambas debe primar lo estético. Los inventarios de una y otra generalmente obedecen, más que a principios estilísticos, a delimitaciones especiales que los públicos hacen para escoger las obras a leer. Es decir, la selección finalmente se decodificará con la intención de que la comprensión sirva para otros propósitos. Aunque muchos autores defienden la idea de que la literatura no se escribió para educar en la moral, eso es lo que comúnmente hacemos con ella. Larrosa (1998) se opone diciendo:

La literatura no reconoce ninguna ley, ninguna norma, ningún valor. La literatura, como lo demoníaco, sólo se define negativamente, pronunciando una y otra vez su “non serviam”. Tratando, desde luego, de la condición humana, y de la acción humana, ofrece tanto lo hermoso como lo monstruoso, tanto lo justo como lo injusto, tanto lo virtuoso como lo perverso. Y no se somete, al menos en principio, a ninguna servidumbre. Ni siquiera moral. La experiencia de la literatura es extraña a la moral, escapa a la moral, y no se somete, sin violencia, a su soberanía (p. 79).

¿Quién podría saber si Larrosa estaba pensando también en la literatura infantil? Algunos lograrían decir que no hay diferencias entre la lectura de niños y adultos, pues ambos son seres inacabados, aunque la capacidad de asombro se le conceda más comúnmente al niño. Si la literatura no se lee para educar en la moral pero sí para la lúdica, tendríamos que decir que el mundo del niño requiere del juego y el del adulto también busca la literatura como diversión o goce estético. El adulto juega para escapar de la existencia, pero el niño juega como parte vital de la suya. ¿Entonces en qué radica la clasificación? ¿Cuál es la condición para que la literatura sea infantil o general?

Las limitaciones no son estéticas, más bien de carácter histórico, es decir, enmarcadas por un tiempo y un espacio, entre un locutor adulto y un destinatario infantil que posee parcialmente experiencias de realidad y estructuras lingüísticas y socioafectivas diferentes al adulto. La selección de la literatura infantil generalmente depende del adulto, quien, colonizador u orientador, presenta a los destinatarios infantiles las obras y orientaciones con las cuales se deben comprender e interpretar los acontecimientos y las acciones de los personajes.

El adulto plantea o propone alternativas, disposiciones e instrucciones a partir de las obras que elige para que el niño cree su encuentro con la obra de arte. Podría pensarse que una buena selección de obras para leer con la población infantil debe partir del conocimiento de esta edad y sus condiciones. Así mismo, de cierta libertad interpretativa que el adulto le permita al infante para no mediar entre él y la obra, para que el niño sea el auténtico constructor de la significación. En cualquier caso, tanto la elección de la literatura general como de la infantil, debe tener calidad y partir de unos intereses comunes entre la obra y los destinatarios para que haya diálogo entre estos.

Para Cerrillo (2007) la literatura juvenil es, ante todo, literatura, y, aunque se le añade “infantil” o “juvenil”, es por la necesidad de delimitar una época concreta de la vida del hombre que está marcada por las capacidades de los destinatarios lectores y por gustos e intereses lectores muy concretos, así como por sus posibilidades de recepción literaria. Mientras que para Grissolle (1991) la literatura infantil es “la escrita o narrada por niños y adultos cuya estructura y contenidos, teniendo un valor estético, satisface el gusto y la comprensión de los niños” (p. 20). En ambas denominaciones priman las capacidades comprensivas, es decir, es una literatura que ha sido escrita para el juicio o el disfrute de la población infantil.

Las definiciones acerca de literatura infantil o juvenil son amplias y a veces un tanto discordantes; sin embargo, abundan publicaciones para ambas edades. Los niños son mercado editorial pese a su corta edad y su

experiencia de vida limitada. Con el término literatura infantil se hace referencia a textos en los que se encuentra un mensaje dirigido a niños. Este mensaje casi siempre es escrito por un adulto. Los escritores para niños, por lo demás, hacen gala del conocimiento de las maduraciones afectivas de su público, al igual que de los pocos dominios sintácticos y culturales que tienen. Bourdieu habla de unas “reglas de juego”, es decir, “de ciertos supuestos sociológicos: estructura de mercado editorial, círculos o tendencias literarias, relaciones interpersonales y por cierto la orientación pedagógica y política de su obra, puesto que de libros para niños se trata” (Soriano, 1995, p. 211).

Se espera que el público infantil tenga un dominio del código que utiliza el autor, quien se anticipa a esta condición y por ello escribe con un lenguaje cercano a sus lectores. De modo que a la obra literaria infantil –según Soriano (1995)–, se le agregan cualidades como “la sencillez, el vigor del estilo, la belleza de las imágenes” (p. 212), quien además afirma que otra de las características capitales de la literatura para niños es el valor metafórico. Lo que suele entenderse por literatura Infantil cubre un perímetro indeterminado, porque se mezclan criterios taxonómicos contradictorios que provocan confusión. Se habla de literatura escrita por niños, de literatura escrita para los niños, o de literatura en la que los niños son los protagonistas. Esta imprecisión de términos es reconocida por Cerrillo (2001), quien invita a aquellos que están en directa relación con la literatura infantil, como historiadores, críticos literarios o investigadores a que “acepten una sola denominación..., que evite la dispersión terminológica” (p. 87).

Pero, más allá de las variadas definiciones sobre literatura infantil, existe consenso con respecto a la naturaleza de su destinatario. Se habla de tres tipos de literatura: 1. aquella creada por los adultos para los niños, que se caracteriza por “la claridad de conceptos, la sencillez, el interés, la ausencia de ciertos temas y la presencia de otros que no toleraría un adulto” (Bravo-Villasante, 1983, p. 9) que la hacen agradable y apropiada a los niños. 2. aquellas manifestaciones

literarias creadas por los adultos sin pensar en un público infantil, y de las que, por diferentes motivos, los niños se han apropiado. 3. La literatura Infantil es también aquella literatura oral dispersa en juegos, canciones, adivinanzas y que constituye la interesante cuestión del folclore infantil, que se da mucho antes del descubrimiento de los cuentos, representando el primer acercamiento del niño a la cultura literaria (Bravo-Villasante, 1983).

Con respeto a la forma narrativa, Vélez de Piedrahita (1986) afirma que la literatura infantil es un género dentro de la literatura y que tiene características propias. La autora destaca las siguientes: 1. Descripciones ágiles, claras y cortas. 2. Diálogo frecuente, también rápido, de frases que transmitan el pensamiento completo con pocas palabras. 3. Acción ininterrumpida y variada; que cree suspenso y conmueve. 4. Dosis elevada de imaginación. 5. Humor y poesía. Varios autores coinciden en afirmar que, aunque es conveniente el manejo de una trama lineal en la narrativa infantil, también se han impuesto en las últimas décadas textos con diversos manejos temporales que son comprensibles para los niños.

La narración infantil es inmanente con respecto al tiempo y al espacio, por eso es común encontrar expresiones como “hubo una vez” o “hace muchos años”. La narración infantil debe conducir al niño a la creación mental de imágenes maravillosas y el estilo debe ser ágil, rápido y entretenido. El diálogo es uno de los recursos narrativos más comunes de las obras para niños; también se dice que hay más acción que descripción, para generar tensión narrativa. No olvidemos que el sinsentido y el humor son fundamentales en estas historias. El manejo del lenguaje debe ser cercano al pequeño. Estilísticamente hablando, son amplios y variados los formatos de los textos infantiles, se localizan diferentes géneros que van desde el cuento, la poesía, la novela, el diario, la fábula, la parábola, el teatro, la música, las canciones (rimas, coplas, retahílas, ritmos), hasta toda la tradición oral, que puede incluir los mitos, las leyendas, los refranes, los trabalenguas y las adivinanzas.

También se encuentran obras infantiles que tienen juegos de palabras con palíndromos, ordenamiento de versos, metáforas, acrósticos, aliteraciones, anagramas, caligramas, etc.

Por lo general, los temas de la literatura infantil son pensados en función de la identificación entre los personajes y el niño, es decir, las vivencias del texto deben ser comprendidas por el niño aunque las suyas sean pocas. También, los textos infantiles contienen fantasía, humor, aventura, esperanza. Los personajes arquetípicos son variados, pero se destacan las brujas, los monstruos, las hadas, las bestias, los sirvientes, los niños, las madres y padres, los buenos y los malos, y todos ellos acompañados por sus objetos facilitadores, como varitas mágicas, botas, bolsos, herramientas, etc.

Algunas épocas y contextos han elaborado sus reglas acerca de cómo tienen que ser los textos para niños. Se ha hablado de calidad y cantidad de vocabularios, el tipo de lenguajes, los intereses de la edad receptora, la inclusión o exclusión de temáticas de interés para la pedagogía, la familia, la religión, la escuela y la sociedad. En relación con la pregunta ¿qué debe enseñar la literatura infantil?, citemos a García (2003): “enseña alegría, ensoñación, poesía, espíritu aventurero, ánimo heroico, talante visionario, fe, constancia, capacidad de búsqueda, y...a derrotar los espectros de la violencia, de la sangre y de la injusticia que rigen el horizonte de nuestra desdichada normalidad cotidiana” (p. 23).

Los mejores ejemplos para comprender cómo lo narrativo se ha pretendido como modelo de vida lo constituyen los cuentos. Macías (2003) aclara que “normalmente los cuentos entrañan un mensaje, una lección para la vida, o una serie de sucesos típicos que se erigen como modelos para muy distintas situaciones” (p. 74). Esta afirmación nos conduce a la idea del cuento como *instrumento pedagógico*, solo por ejemplificar que la literatura es y ha sido instrumento para... Macías (2003) indica que “hay infinitas maneras de utilizar la narración de cuentos para la enseñanza de la lectoescritura, la historia, la geografía, la biología, y, fundamentalmente, de la lengua materna, que es la

enseñanza más importante de toda la comunidad” (p. 80). Macías (2003) explica que un problema fundamental del hombre es *la identidad* (la pregunta por el *Ser*), dice que la religión tiene una manera particular de asumir esta pregunta a partir del mito y que la literatura ha hecho patente las diversas respuestas a las preguntas por el *Ser*. La pedagogía del cuento, para él, está en su naturaleza. Macías (2003) ilustra varios ejemplos en donde se formula el problema de la identidad:

...al ser preguntado por su nombre Ulises responde “Nadie me llaman mis hermanos. Nadie me llaman mis amigos”.... a la llegada de Ulises a su hogar, han pasado veinte años y sólo el perro Argos lo reconoce. Le es negada su identidad y la propia Penélope le exige la prueba del tálamo para devolvérsela (p. 80).

Para reforzar esta idea, Macías (2003) afirma que del análisis de las 31 funciones del cuento maravilloso de Vladimir Propp, 4 de ellas se refieren a la identidad: marca, transfiguración, llegada de incognito y reconocimiento.

Montes (2001) centra su atención en el juego propuesto a través de la literatura infantil, y sospechamos que también, aun sin pretenderlo, habla de la identidad como parte del texto literario. Ella dice que “...el juego simbólico, en que el niño ‘jugaba a ser’ y ‘jugaba a hacer’ evocando ausencias, era central para el desarrollo del símbolo, del pensamiento y, por lo tanto, para la adaptación inteligente y creativa a la realidad” (Montes, 2001, p. 25). Ese jugar *a ser* se refiere a la identidad y agrega *un hacer*, que finalmente también se representa en los diversos roles que un sujeto puede asumir en el desarrollo del juego a partir de lo que propone el mundo narrativo. Lurie (1998) expone que la literatura infantil siempre se escribe para que el niño haga o piense, o deje de hacer y de pensar como lo hace. Lurie (1998) habla de una *literatura subversiva*:

Las grandes obras de la literatura subversiva infantil nos sugieren que existen otras formas de ver la vida, diferentes a ir de compras o a la oficina. Se burlan de las ideas vigentes y expresan su punto de vista no comercial, alejado de las convenciones de este mundo, en su forma más simple y pura (p. 13).

Agrega que estas literaturas subversivas hacen

...una llamada a ese niño imaginativo, interrogante y rebelde que todos llevamos dentro, renovando nuestra energía instintiva y actuando como una fuerza que nos impulsa al cambio. Por ello, este tipo de literatura merece nuestra atención y también perdurará mucho más allá del momento en que se hayan olvidado los cuentos tradicionales (Lurie, 1998, p. 13).

Llama la atención que si los cuentos tradicionales buscaban *un comportamiento* o una respuesta en el niño, la literatura que se propone subversiva también lo busca. Lo que puede hacernos pensar que, en general, la literatura infantil siempre es pedagógica o moral. Según Soriano (1995), el cuento tradicional es un breve relato transmitido en forma oral, cuyo origen puede estar en tiempos prehistóricos y que ha sido registrado, reelaborado y reagrupado desde que se inventó la escritura y la imprenta. Soriano (1995) agrega además los cuentos se consideran una literatura *popular funcional* y que por medio de ficciones “enuncia y recuerda las leyes fundadoras de una sociedad (como ser la prohibición del incesto, las normas del parentesco o los vínculos entre los vivos y los muertos) con el fin de asegurar su cohesión” (p. 188).

Tanto la lectura como la literatura en general y obviamente la infantil, han servido a las instituciones y a los poderes para ser instrumento de gobierno. Wittmann (2012) afirma que solo hasta el siglo XVIII la literatura y la cultura impresa se convirtieron en campo de prácticas de autoconocimiento y de raciocinio, pues en los siglos anteriores “el libro se había recibido fundamentalmente como un instrumento autoritario con una voluntad de poder impersonal. Se le tenía por factor irrenunciable del proceso disciplinador al servicio de las autoridades mundanas y eclesiásticas” (p. 357). Wittmann (2012) afirma que a finales del siglo XVIII se produjo una revolución de la lectura; una evolución de la lectura individual y comunitaria. El libro muestra un papel ambivalente entre el proceso disciplinador y racionalizador, que caracteriza a los albores de la edad moderna (Wittmann, 2012).

Esta idea, sin duda, genera cierta tranquilidad al lector que ha pensado que la literatura infantil, al igual que la general, estuvo confinada bajo dominios de poderes eclesiásticos, pedagógicos y militares, entre otros. Películas como *Fahrenheit 451* (1966), *Balzac y la joven costurera china* (2002) y *La ladrona de libros* (2014), constituyen un buen ejemplo de lo que poderes, como el gobierno de Mao Tse-tung o la Alemania Nazi, han hecho con los libros (su quema y censura) y con los lectores (opresión y sumisión, que se opone a la libertad de pensamiento).

Es bien sabido que, aunque se hable de cierta libertad interpretativa del niño actual sobre lo que lee, aún persisten ideas sobre lo que debe comprender y hacer a partir de la lectura. Cerrillo y Sánchez (2001) afirman que:

La Literatura Infantil se ha resentido en exceso de una necesidad “oficial” de comunicar determinadas enseñanzas, moralidades o doctrinas. Todavía en 1967, a propósito del auge que estaba tomando esta literatura, en la revista *Bordón* se afirmaba con rotundidad que en el libro infantil no era suficiente la calidad literaria, ya que era consustancial al mismo que respondiera a “otras obligaciones” (p. 79).

Esta necesidad “oficial” de comunicar enseñanzas, moralidades o doctrinas, genera problemas a la literatura infantil, pues sin duda alguna afecta sus componentes literarios. Victoria Fernández habla de los peligros del “utilitarismo curricular”, “que no es más que el aprovechamiento de la lectura de textos literarios para el cumplimiento de objetivos escolares ajenos a la propia lectura” (Cerrillo & García, 2001, p. 79). Se habla de un “debilitamiento de la dimensión metafórica y simbólica de las obras literarias infantiles a favor de otros elementos que satisfacen más inmediatamente el objetivo editorial” (Cerrillo & Sánchez, 2001, p. 80), justificados como la posibilidad de hacer llegar el libro a más edades y de estandarizar el lenguaje y reducir el vocabulario para crear una lectura unívoca.

Para Cerrillo y Sánchez (2001),

el panorama de la literatura Infantil actual es mucho mejor que el de años atrás, ya que los autores actuales comprenden que los textos no deben imitar torpemente el mundo de los niños parafraseando sus expresiones o despojándolos de su capacidad sugerente (p. 80).

3. Beneficios de la literatura infantil al desarrollo del pensamiento y del lenguaje

Mucho se ha dicho sobre los beneficios de la literatura en el desarrollo del lenguaje y del pensamiento infantil. La pregunta ¿para qué sirve la literatura infantil en la vida de los niños? no ha tenido siempre la misma respuesta a través de los tiempos, incluso han coexistido, en un mismo tiempo, visiones muy distintas y hasta contradictorias. Por lo general, se piensa que los libros deben *servir* para enseñar directamente a los niños, orientándolos a través de narraciones llenas de acciones que apuntan a que el niño vea comportamientos o conductas que “no debe realizar o que debe realizar”, es decir, ejemplos didácticos de conducta.

Con esto se intenta reforzar valores morales como ser educado, honesto, responsable, etc. También la literatura es, en ocasiones, un medio para trabajar temas especiales, como los nombres de las cosas, los colores, características de un lugar como una montaña, la violencia social, etc. En contadas oportunidades se enseña la literatura como experiencia artística que puede estar al alcance de los pequeños. Lo ideal es que al trabajo de lectura infantil no se le reste la importancia estética del texto literario, pues finalmente un buen lector adulto debe encontrar “no las moralejas” del texto literario, sino las imágenes poéticas o su función estética.

Cabe aquí entonces formularse una pregunta más general: ¿para qué sirve el arte a los niños? Alcaide (2008) afirma que la educación artística propicia la sensibilidad a los menores “en la apreciación, respeto y cuidado de la naturaleza. No desde un punto de vista científico sino desde la sensibilidad, la intuición y los afectos” (p. 7). Agrega que educar la sensibilidad estética enriquece la vida de los niños para que descubran “con otros ojos” el mundo que les rodea y de este modo

puede ayudárseles a percibir la belleza e importancia de los elementos y fenómenos naturales (Alcaide, 2008).

Esta definición favorece la relación arte-niño y enfatiza en tres aspectos que sin duda son fundamentales, y es que las artes ayudan a construir la sensibilidad, que a través de ellas el niño puede ir edificando su visión sobre el mundo que lo rodea y, a su vez, que las artes le ayudan a percibir la belleza. La autora hace énfasis en que el niño ve a través de las artes la belleza de los fenómenos naturales (Alcaide, 2008), pero amplíemos este contenido y digamos que las artes le ayudan al niño a percibir la belleza de todas las cosas y los fenómenos de la vida. Alvear (2004) dice que la carencia del arte en la cultura de un individuo “da por resultado que el individuo carezca de las oportunidades que el arte da a la expansión del espíritu, a la complacencia y al halago que se alcanza con la contemplación y la percepción de la belleza” (p. 11). De modo, pues, que las artes solo pueden traer beneficios a la vida de los hombres y también de los niños.

Beneficios al desarrollo del lenguaje

La bibliografía sobre la adquisición del lenguaje ineludiblemente nos encuentra con Vygotsky (2009), para quien la adquisición y el crecimiento del significado no es solo la asociación entre palabras con estímulos verbales y objetos, porque la relación *palabra – significado* no es solo superficie sino también profunda, es reflejo de la realidad del sujeto y se enriquece durante la acción del mismo. Vygotsky (2009) centró su atención en el lenguaje interior, cuando el niño habla solo y, aunque no tenga destinatario, este lenguaje también cumple una función social de comunicación: una comunicación consigo mismo. Se comprende a partir de la teoría de Vygotsky que el pensamiento, al igual que las demás funciones psíquicas superiores, tiene un origen social.

El lenguaje es un instrumento regulador entre el pensamiento y la acción; el niño, al asimilar las significaciones de los distintos símbolos lingüísticos que están en su entorno, transforma cualitativamente su

acción, así el lenguaje como instrumento de comunicación se convierte también en instrumento de acción. El lenguaje, y la cultura a través de él, tienen una influencia definitiva en el desarrollo individual. El desarrollo de las conductas superiores es una derivación de la internalización de las pautas de relación con los demás (Ros, 2004).

Para Bruner (2007), cuando comienza el habla, el lenguaje es usualmente un subproducto del dominio de habilidades y de la discriminación perceptiva. Estas capacidades sensibilizan y conducen al niño al desarrollo lingüístico. La explicación evolutiva más plausible del lenguaje está relacionada con la necesidad humana de ayuda, crucial para el “modo de vida social técnico” (Bruner, 2007, p. 66) que caracteriza al ser humano. Bruner (2007) sostiene que:

En el desarrollo ulterior, el lenguaje tiende a alejarse paulatinamente de su función como accesorio de la acción o como marcador, para representar la experiencia inmediata. “Un sustantivo no denota simplemente un objeto sino todas las acciones con las que se relaciona en la experiencia del niño”, en poco tiempo el lenguaje humano se va haciendo cada vez más libre del contexto de la acción (p. 66).

Además, sustenta que el habla es el medio por el cual las diversas actividades de los hombres se coordinan y correlacionan entre sí para alcanzar objetivos comunes y recíprocos (Bruner, 2007). El desarrollo del lenguaje en humanos libera la atención del hablante de su entorno inmediato y la dirige hacia lo que se dice más que a lo que se hace o se ve. En este proceso, el lenguaje se convierte en un eficaz instrumento para dirigir selectivamente la atención hacia los aspectos del entorno que están representados por él (Bruner, 2007).

¿De qué manera entonces la literatura aporta al desarrollo del lenguaje infantil, si ya es claro que con ella o sin ella el hombre desarrolla lenguaje? El desarrollo del lenguaje en el niño se presenta por periodos y a cada uno se le fijan dominios morfosintácticos, gramaticales, fonológicos y hasta semánticos y pragmáticos. El contacto del niño con la literatura supone una ampliación de situaciones en las que tendrá que hacer uso del dominio de estas habilidades lingüísticas y, a su vez,

dar cuenta de sus afectos y pensamientos sobre nuevas situaciones que le sugieran los textos literarios. Si el lenguaje es una actividad social y la lectura literaria una actividad generalmente escolar, entonces la literatura también es un proceso social y cultural.

La comunicación implica un intercambio constante de valores individuales y colectivos, tales como la tolerancia, la afectividad, el respeto, etc. Calles (2005) afirma que el lenguaje así pensado involucra tres dimensiones: la comunicativa, la productiva y la comprensiva. Aunque Calles (2005) se refiere a la producción de texto escrito, se podría pensar también en una producción oral. De modo, pues, que la literatura no solo le ayuda al niño a desarrollar competencias básicas del lenguaje a través del intercambio de ideas (del enunciado al niño, del niño a otros niños, del niño a los adultos), sino que también le permite producir textos en los que por supuesto pone en evidencia el uso de las reglas lingüísticas que ha construido.

El uso de la literatura forja el lenguaje, pues en la obra narrativa se hallan nuevas expresiones, palabras precisas con novedosos usos, oposiciones semánticas, ritmos, léxicos amplios, metáforas y construcciones sintácticas no comunes al niño, entre otras posibilidades. De igual forma, la literatura inicia al niño en otros desarrollos simbólicos, que sin duda alguna se construyen a partir del lenguaje. Por eso la lectura literaria no es una práctica que se aísla del desarrollo de otras habilidades en el niño. Se habla de ella como una experiencia integral o integradora aunque está centrada en el lenguaje.

Goodman (1986) sostiene que, en general, un proyecto pedagógico se nutre de un cuerpo científico de conocimiento; esto significa que el trabajo literario a través de un cuento, por ejemplo, no desintegra habilidades del lenguaje de otras como el pensamiento, la creatividad o la corporalidad. Al respecto, Sandoval (2005) afirma que “los cuentos infantiles son los motivadores más relevantes en la etapa de adquisición de la lectura y la escritura, y uno de los medios más eficaces para crear y estimular el placer por los libros” (p. 4).

En este mismo sentido, donde la literatura se articula con otros saberes, nombremos a González (2001) cuando expone que, como creación poética, es parte de la vida y que el maestro sin duda es un mediador (el didacta de la literatura) de la corriente positiva que se establece entre el emisor adulto y el receptor niño, para acercar a este último a la densidad de las creaciones poéticas o estéticas (la literatura), porque es “como si nos encontráramos ante un gran núcleo, o esfera borgiana, donde todas las coordenadas de una educación humanística pueden darse cita” (p. 14).

En síntesis, las habilidades de lectura y el fortalecimiento de las competencias del lenguaje que se vigorizan a través de la literatura, no están desarticuladas del desarrollo del resto de destrezas superiores en el niño, pues la literatura y la lectura, especialmente, pueden considerarse un eje transversal en la formación académica, intelectual y existencial de los sujetos.

Beneficios al desarrollo del pensamiento

Como ya lo hemos visto anteriormente, el desarrollo del pensamiento se articula con el del lenguaje, pues este último da cuenta del primero. Petit (2003) afirma en *La lectura íntima y compartida* que en todas sus formas el texto literario “aporta...para despertar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de simbolización, de construcción de sentido” (p. 14). Así mismo, agrega que los escritores son creadores de sentido porque le dan significado a una experiencia individual o colectiva; como si fueran profesionales de la observación propia o del mundo, en proximidad con un pensamiento soñador, trabajan el lenguaje y lo limpian de clichés. Y finiquita agregando: “Y este trabajo, psíquico y literario, tendrá resonancias en los lectores. Más aún cuando les proponga, no un calco de su propia historia, sino una transposición” (Petit, 2003, p. 15).

Atentos a lo dicho por Petit (2003), nos daremos cuenta de que su interés por el trabajo del escritor como gran observador de la experiencia,

se refiere al trabajo del artista que es producto de su pensamiento. La resonancia de este trabajo en los lectores, a nivel psíquico y literario, obliga a ejercer habilidades de pensamiento. ¿Qué es entonces el pensamiento? O ¿qué implica?, y ¿cómo se produce el pensamiento infantil? Toda actividad y creación de la mente es *pensamiento*, es la capacidad que tienen los sujetos para formar ideas y representaciones de la realidad en su mente; es una actividad mental asociada al procesamiento, la comprensión y la transmisión de la información. A través del pensamiento organizamos conceptos, emitimos juicios, solucionamos problemas y tomamos decisiones; es un procesamiento simbólico de los objetos que determina nuestra relación con ellos. La definición de pensamiento ha variado en la filosofía y la psicología; a su vez, también la definición del sujeto pensante y de la observación del pensamiento.

Para Piaget “El pensamiento es un nivel superior de la acomodación y asimilación y que opera con los productos de ellas, los esquemas, que son el resultado de los encuentros asimilativos y acomodativos con el medio” (Melgar, 2000, p. 25). Para Vygotsky, “El pensamiento surge a través de algún conflicto del sujeto que obliga para su resolución revelar de la situación aquello que es nuevo. Se suceden entonces actos de significación que toman la forma de palabras, forman un habla” (Melgar, 2000, p. 26). Para Kantor, “...el pensar no se refiere a una clase especial de conducta, sino más bien a un tipo especial de relación de la cual participa la conducta. El pensar tiene su origen en la conducta sustitutiva...” (Melgar, 2000, p. 28).

Es común encontrar que en las definiciones sobre lo que es el pensamiento, el sujeto está obligado a partir de una serie de estímulos, a ejecutar una conducta, que bien puede ser el lenguaje, es decir, expresar su pensamiento. Chambers (2008) afirma que “El relato es la gramática fundamental de todo pensamiento y comunicación” (p.102). Su definición agrega que, a través de aquello que nos han contado,

...no sólo descubrimos a nosotros mismos y al mundo, sino que nos cambiamos y nos creamos a nosotros y al mundo [...] el relato refleja, captura, encuentra significados, incluso crea significados en relación con el mundo en que vivimos [...] la persona que recibe la historia: el lector. [...] debe “apoderarse del relato”, debe reinventarlo dentro de sí [...] siempre que se cuenta una historia cada quien enfatiza de modos levemente distintos [...] haciendo de cada lectura una entre una diversidad de entendimientos sutilmente diferentes (Chambers, 2008, p. 102).

De modo, pues, que esta definición nos lleva a pensar que uno de los logros fundamentales de la literatura infantil es incentivar el desarrollo del pensamiento en el niño, porque se apodera del relato y lo reinventa dentro de sí mismo. Es interesante aclarar que el desarrollo del pensamiento infantil ha sido dividido por etapas que van desde la aprehensión de los objetos, pasando por la elaboración de imágenes y la función simbólica, hasta el dominio de conceptos. El lenguaje se convierte para el niño en una herramienta importante para comunicar sus sentimientos, emociones y necesidades.

La literatura, por su parte, es fuente de inspiración para que el niño elabore ideas y pensamientos sobre las cosas, las situaciones o sobre sí mismo, los otros o el mundo. Sea cual sea el propósito con el que se lea la obra literaria, el niño siempre creará algún tipo de pensamiento a partir de la historia. Una de las posibilidades de la lectura literaria infantil puede ser buscar que se lea para “llenar lo que está vacío,... dotar de significado a los espacios de indeterminación;... determinar, en suma, lo que no está determinado” (Acosta, 1989, 166). Eco (1993) habla en *Lector in fábula* de una lectura cooperativa realizada por un lector modelo, en donde crea mundos posibles a partir de la fábula. Eco (1993) los denomina capítulos fantasma construidos por el lector modelo. La comprensión estética de la obra estará sujeta a la obra misma, la creación o imaginación que suscite (hipertextualidad) en el lector, dependerá en parte de su capacidad y creatividad. En cualquier caso, el pensamiento se materializará a través del lenguaje escrito, el verbal o el simbólico. Eco (1985) dice que la poética de la obra abierta,

...tiende, como dice Pousseur, a promover en el intérprete “actos de libertad consciente”, a colocarlo como centro activo de una red de relaciones inagotables entre las cuales él instaura la propia forma sin estar determinado por una necesidad que le prescribe los modos definitivos de la organización de la obra disfrutada (p. 66).

Esto es, pues, en síntesis, lo que busca la literatura infantil, que el niño se aproxime a la obra literaria como una fuente abierta para que él, en el desarrollo de su libertad constructiva, busque, a partir de la historia, relaciones consigo mismo, con los demás y con el mundo, en un acto creativo que potencie su lenguaje, su capacidad para pensar y su libertad emotiva.

Conclusiones y recomendaciones generales para la lectura con niños

El panorama de la literatura infantil es alentador para quienes escriben y para quienes la asumen como proyecto educador en términos de habilidades intelectuales, emocionales, sociales, pedagógicas, culturales y estéticas. Creemos que los escritores de literatura infantil han ido comprendiendo que no se trata de imitar el mundo de los niños, sino de seguir sugiriendo imágenes, situaciones e historias que busquen incentivarlos. La literatura infantil no puede renunciar a sus principios de universalidad en cuanto al mensaje y la belleza. Hoy por hoy este género tiene autonomía como expresión artística y se acepta que el trabajo que realizan padres y profesores con ella es un recurso importante para reforzar la identidad y la personalidad, incentivar la creatividad y el lenguaje y suscitar el pensamiento; todo ello, sin duda, con los límites del abuso de la autoridad y siempre y cuando no se castre la obra a favor de la manipulación del adulto para lograr o modificar el comportamiento infantil.

En síntesis, la lista de posibilidades y de ganancias con la literatura infantil es bastante larga. A continuación se rescatan algunas: estimula la capacidad imaginativa del niño, conoce sus raíces culturales, como

mitos y leyendas o cuentos de la tradición oral, posibilita el desarrollo de nuevas asociaciones o analogías, puede ayudar al niño a mejorar sus relaciones socio afectivas o a comprender las suyas y las de los otros, propicia el conocimiento de nuevo vocabulario o enciclopedia, ayuda a mejorar la pronunciación del niño, es fuente de experiencias con las cuales podría identificarse o distanciarse, aporta al desarrollo de la identidad, es base para la resolución de problemas y conflictos, une la experiencia de la vida con los procesos escolares, inicia al niño en la lectura de obras literarias universales, ayuda a comprender la lógica de las lenguas y del lenguaje, puede ayudar para que mejore el vínculo entre niños o entre el niño y los adultos, inspira la escritura, incentiva la recreación literaria (la hipertextualidad), abre la mente a nuevos mundos y a la comprensión de las diferencias sociales y culturales, propicia el conocimiento de la historia y la cultura, comenta los valores, propicia el conocimiento de la naturaleza, la condición humana, el juego, el ocio, la lúdica y desarrolla habilidades para el seguimiento de instrucciones.

Son muchas las acciones que el docente y el padre pueden realizar para acompañar la lectura literaria infantil. Podríamos mencionar, en este momento, algunas actividades creativas para realizar en casa o en el aula de clases: trabajos con la comprensión, producción y composición de textos; puede ser inventar historias, personajes, construir posibilidades o mundos, inventar cuentos, recitar poemas, acompañar la lectura con otras manifestaciones artísticas como el teatro, los títeres o el cine; también escribir versos y rimas. Todo ello en un ambiente apropiado y favorecedor para que el niño goce y aprenda y, de esta manera, pueda lograrse la comunicación entre los miembros que participan de la lectura literaria.

Referencias bibliográficas

- Acosta, L. A. (1989). *El lector y la obra*. Madrid: Gredos.
- Alcaide, C. (2008). *Las artes educan. Conocimiento y afectividad Ambientales. Artes plásticas*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Educación Ambiental Granada, Granada, España.
- Alvear, C. (2004). *Introducción a la historia del arte*. México: Limusa.
- Aristóteles (1963). *Poética*. Traducción del griego y prólogo de Francisco de P. Samaranch.
- Borges, J. L. (1944). "La forma de la espada". En *Ficciones* (56-75). Argentina: Ediciones La Cueva.
- _____.(1997). "Nota sobre Bernard Shaw". En *Otras inquisiciones* (237-242). Madrid: Alianza.
- Bravo-Villasante, C. (1983). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Editorial Doncel.
- Bruner, J. (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*. José Luis Linaza (Comp.). Madrid: Alianza.
- Calles, J. (2005). *La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje*. *Laurus*, 11 (20), 144-155.
- Campos, J. (2011). *Lo imaginario: un posible acercamiento entre Bachelard y Castoriadis*. *Revista Filología y Lingüística*, 37, 247-255.
- Cavallo, G. & Chartier, R. (2012). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. México D.F.: Taurus.
- Cerrillo, P. C. (2001). *La literatura infantil en el siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- _____.(2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cerrillo, P. C. & Sánchez, C. (2001). *Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. & García, J. (2001). Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil. En Pedro Cerrillo y César Sánchez (Coords.), *La Literatura Infantil en el siglo XXI* (79-94). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chambers, A. (2008) *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2011). La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 24 (240), 32-41.
- Eco, U. (1985). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- _____.(1993). *Lector in fabula*. Barcelona: Gedisa.
- _____.(2002). Sobre algunas funciones de la literatura. En *Sobre la literatura*. Barcelona: S.A. R que R Editorial.
- Escalante, D. T. & Caldera, R. V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12 (43), 669-678.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.
- García, H. (2003). *Del leer y del ser*. Medellín: Dann Regional.
- González, L. (2001). *Catedrática de Didáctica de la Lengua y la Literatura, perfil Literatura Infantil, Universidad de SEVILLA. Diciembre de 2001*. Recuperado de: <http://>

www.alonsoquijano.org/cursos2004/animatega/recursos/Hemeroteca%20virtual/PUERTAS/PL15/TENDENCIASB.pdf

- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Grissolle, J. (1991). *La creación literaria en los niños*. Bogotá: Eco Ediciones.
- Larrosa, J. (1998). *Venenos y antídotos. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Lurie, A. (1998). *No se lo cuentes a los mayores: literatura infantil, espacio subversivo*. Madrid: Editorial Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 237 págs.
- Macías, L. F. (2003). *El juego como método para la enseñanza de la literatura a niños y jóvenes*. Medellín: Biblioteca Pública Piloto.
- Melgar, A. (2000). El pensamiento: una definición interconductual. *Revista de Investigación en Psicología*, 3 (1), 23-38.
- Montes, G. (2001). *El Corral de la infancia*, 2ª ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Posada, C. (1981). La semiótica textual en Umberto Eco. *Lingüística y Literatura*, 3 (4), 55-75.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi*, 25, 189-207.
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-8. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF>
- Sandoval, C. (2005). El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral. *Revista ierRed*, 1 (2), 1-9. Recuperado de: <http://revista.iered.org>
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Vélez de Piedrahita, R. (1986). *Guía de literatura infantil*. Medellín: Secretaria de Educación y Cultura.
- Vygotsky, L.S. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Edición Akal S.A.
- Weir, P. (Director) (1989). *La sociedad de los poetas muertos*. [Película]. Burkank, EE.UU.: Touchstone Pictures / Silver Screen Partners IV.
- Wittmann, R. (2012). ¿Hubo una revolución en la lectura a finales del siglo XVIII? En Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (Dirs.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (353- 385). México D.F.: Taurus.