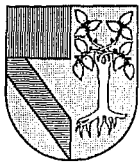


308923

22  
35



**UNIVERSIDAD PANAMERICANA**

**Escuela de Pedagogía**

Incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México

**EL DESARROLLO DEL HABITO DE LA  
LECTURA TOMANDO COMO BASE EL  
ASPECTO LUDICO DE LA MISMA,  
A TRAVES DE ESTRATEGIAS DE ANIMACION**

Tesis Profesional que presenta Norma Muñoz Ledo Carrasco,  
para obtener el Título de Licenciado en Pedagogía.

Director de Tesis: Lic. Ma. Teresa Carreras Lomelf.

México, D.F., 1993

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## INDICE

|                   |   |
|-------------------|---|
| Introducción..... | 1 |
|-------------------|---|

### **CAPITULO I: Fundamentación pedagógica: La Escuela Nueva y la Teoría de la Pedagogía Abierta**

|   |    |
|---|----|
| I.1. Conceptos de Educación y Pedagogía.....                                | 7  |
| I.1.1. Concepto de Educación.....   | 7  |
| I.1.2. Concepto de Pedagogía.....   | 8  |
| I.2. Desarrollo de la Escuela Nueva en el Siglo XX.....                     | 10 |
| I.2.1. La Pedagogía Abierta.....  | 12 |
| I.2.1.1. Los Principios de la Pedagogía Abierta.....                        | 16 |
| I.2.1.2. La formulación de objetivos en la Pedagogía Abierta.....           | 27 |
| I.2.1.3. La Relación de los Padres de Familia con la Pedagogía Abierta..... | 28 |
| I.2.1.4. El Educador Creativo.....  | 31 |
| I.2.1.5. La Coherencia Pedagógica en la Pedagogía Abierta.....              | 35 |
| I.2.1.6. Los Grandes Objetivos de la Escuela Elemental.....                 | 36 |
| I.2.1.7. El Manejo de la Disciplina Escolar en la Pedagogía Abierta.....    | 38 |
| I.2.1.8. Algunas Consideraciones con respecto a la Pedagogía Abierta.....   | 39 |

### **CAPITULO II : El Desarrollo Cognoscitivo y Afectivo del niño durante la Fase de las Operaciones Concretas**

|   |    |
|---|----|
| II.1. El Desarrollo Cognoscitivo.....                       | 45 |
| II.1.1. Factores que afectan el Desarrollo Intelectual..... | 45 |
| II.1.2. ¿Qué es la cognición?.....                          | 48 |
| II.1.3. Los Procesos Cognoscitivos.....                     | 48 |
| II.2. Las Fases del Desarrollo.....                         | 50 |
| II.2.1. La Fase Sensorio-motriz.....                        | 50 |
| II.2.2. La Fase Preoperativa.....                           | 51 |
| II.2.3. La Fase de las Operaciones Concretas.....           | 52 |
| II.3. El Desarrollo Afectivo.....                           | 56 |
| II.3.1. El Realismo Moral.....                              | 59 |
| II.3.2. El Enfoque de Eriksson.....                         | 64 |
| II.3.2.1. La Importancia de la Adaptación Social.....       | 64 |
| II.3.2.2. El Desarrollo de los Valores.....                 | 65 |
| II.4. Comentarios a este capítulo.....                      | 69 |

## **CAPITULO III : El Juego, la Fantasía y la Literatura Infantil**

|  |     |
|--|-----|
| III.1. El Juego.....   | 77  |
| III.1.1. Importancia del Juego.....                                | 77  |
| III.1.2. Definiendo el Juego.....                                  | 78  |
| III.1.3. Características Generales del Juego.....                  | 79  |
| III.1.4. Los Niños y el Juego.....                                 | 81  |
| III.1.5. División de los Juegos.....                               | 82  |
| III.2. La Fantasía.....  | 90  |
| III.2.1. La Importancia de la Fantasía.....                        | 90  |
| III.2.2. Definición de Fantasía.....                               | 91  |
| III.2.3. Principios de la Fantasía.....                            | 91  |
| III.2.4. Leyes de la Fantasía.....                                 | 92  |
| III.2.5. Motivos de la Fantasía.....                               | 93  |
| III.2.6. Fases de la Fantasía.....                                 | 95  |
| III.2.7. Las Funciones de la Fantasía.....                         | 96  |
| III.2.1. Factores que influyen en la Fantasía.....                 | 97  |
| III.3. Relaciones entre Fantasía, Juego y Literatura Infantil..... | 101 |
| III.3.1. Relación entre la Fantasía y el Juego.....                | 101 |
| III.3.2. Relación entre la Fantasía y la Literatura.....           | 102 |
| III.3.3. Relación entre el Juego y la Literatura.....              | 103 |
| III.3.4. Comentarios en relación a este capítulo.....              | 106 |

## **CAPITULO IV: El Hábito de la Lectura**

|   |     |
|---|-----|
| IV.1. El Hábito.....  | 109 |
| IV.1.1. Definición.....   | 109 |
| IV.1.2. Naturaleza del Hábito.....  | 110 |
| IV.1.3. Formas de Hábitos.....  | 111 |
| IV.1.4. Las Leyes de Formación de los Hábitos.....                        | 112 |
| IV.1.5. La Edad como Factor en la Formación<br>de los Hábitos.....        | 113 |
| IV.1.6. Ejercicio y Hábito.....   | 114 |
| IV.2. El Hábito de la Lectura.....  | 114 |
| IV.2.1. Definición de la Lectura.....                                     | 114 |
| IV.2.2. Cómo se desarrolla el Hábito de la Lectura<br>en el Niño.....     | 115 |
| IV.2.3. La Lectura, Una Experiencia Placentera.....                       | 116 |
| IV.2.4. ¿Por qué deben leer los niños?.....                               | 117 |
| IV.3. La Importancia Psicológica de la Lectura.....                       | 118 |
| IV.3.1. El Desarrollo de la Personalidad<br>y la Literatura Infantil..... | 119 |
| IV.3.2. La Realidad en el Pensamiento Infantil y la Literatura.....       | 122 |
| IV.3.1. La Identificación con el Héroe.....                               | 123 |
| IV.4. La Importancia de Seleccionar un Libro Significativo.....           | 125 |
| IV.5. Comentarios en torno al presente capítulo.....                      | 127 |

## **CAPITULO V: La Literatura Infantil.**

|   |            |
|---|------------|
| <b>V.1. Orígenes de la Literatura Infantil.....</b>   | <b>131</b> |
| <b>V.1.1. Leyendas, Mitos y Ritos como raíces antiguas.....</b>   | <b>131</b> |
| <b>V.1.2. Raíces Próximas de la Literatura Infantil.....</b>  | <b>134</b> |
| <b>V.2. El Niño y los Libros: un público nuevo.....</b>   | <b>135</b> |
| <b>V.3. Diversión y Didáctica.....</b>  | <b>140</b> |
| <b>V.4. ¿Qué es la Literatura Infantil?.....</b>  | <b>141</b> |
| <b>V.4.1. La Literatura Infantil, una Literatura Ambigua.....</b>   | <b>141</b> |
| <b>V.4.2. Definición de la Literatura Infantil.....</b>   | <b>141</b> |
| <b>V.4.3. Características de la Literatura Infantil.....</b>  | <b>142</b> |
| <b>V.4.4. Clasificación de la Literatura Infantil.....</b>  | <b>144</b> |
| <b>V.5. El Cuento.....</b>  | <b>148</b> |
| <b>V.5.1. Definición.....</b>   | <b>148</b> |
| <b>V.5.2. El Origen de los Cuentos.....</b>   | <b>149</b> |
| <b>V.5.3. La Finalidad de los Cuentos.....</b>  | <b>151</b> |
| <b>V.5.4. Características del Cuento.....</b>   | <b>151</b> |
| <b>V.5.5. La Influencia del Cuento de Hadas en la Psicología<br/>        Infantil según el enfoque de Bruno Bettelheim.....</b> | <b>154</b> |
| <b>Los acontecimientos más importantes en la Historia<br/>de la Literatura Infantil (cuadro).....</b>                           | <b>158</b> |

## **CAPITULO VI: Derivación Práctica.**

|  |            |
|--|------------|
| <b>VI.1. Intencionalidad de la Investigación.....</b>                  | <b>180</b> |
| <b>VI.2. El Club de Animación a la Lectura.....</b>                    | <b>184</b> |
| <b>VI.2.1. Planificación del Taller de Animación a la Lectura.....</b> | <b>184</b> |
| <b>VI.2.2. Ejecución del Taller de Animación a la Lectura.....</b>     | <b>219</b> |
| <b>VI.2.3. Evaluación del Taller de Animación a la Lectura.....</b>    | <b>221</b> |
| <b>VI.2.3.1 El Cuestionario.....</b>                                   | <b>234</b> |
| <b>Conclusiones.....</b>   | <b>244</b> |
| <b>Bibliografía.....</b>   | <b>249</b> |

**Anexo 1:** Ficha de Evaluación por sesión del Taller de Animación a la Lectura.

**Anexo 2:** Elementos de la Propaganda del Taller

**Anexo 3:** Ejemplo del cuestionario aplicado a las mamás.

*Las palabras y los sonidos ¿no son arcoiris?  
Qué encantadora locura es la palabra:  
con ella, el hombre danza sobre todas las cosas.*

Friederich Nietzsche

## INTRODUCCION

Podemos decir que en nuestro vocabulario existen una serie de palabras cuya sola mención puede ser casi mágica, como una especie de conjuro. Palabras que son capaces de evocar tantas cosas que es difícil explicarlo aquí, en este momento, en este lugar, en unas cuantas hojas de papel.

Las palabras *Literatura Infantil*, son, sin duda, el tipo de palabras a las que podemos catalogar como mágicas. ¿Quién no se acuerda de tantas y tantas cosas placenteras cuando habla de los libros para niños? Si fuera una puerta cerrada que pudiéramos abrir, creemos que sería imposible describir con palabras todo lo que nuestros ojos verían. Leer un cuento es, literalmente, transportarse a otro mundo, lejano y a la vez cercano, fantástico y a la vez real, lúdico y a la vez, tan serio. Visitar ese mundo, es como viajar a lo fantástico e irresistible, ¿quién se puede negar? ¿quién no quisiera conocer la Arabia al lado de Seherezade; el Missisipi con Tom Sawyer; Fantasía de la mano de Atreyu; la Tierra Media acompañando a Bilbo y a Frodo; el País de las Maravillas con Alicia; la selva india con Mowli o el País de Nunca Jamás con Peter Pan? ¿quién se puede resistir al encanto de toda la legión de hadas, elfos, duendes, enanos, dragones, genios, espíritus, monstruos y toda clase de seres que inundan la literatura infantil y que sólo existen en ella y por ella? Los libros son realmente irresistibles. Y divertidos, muy, muy divertidos. ¿No es diversión estar cómodamente sentado completamente absorto -como bajo el efecto de un encantamiento- leyendo, disfrutando, experimentando como en carne propia todo lo que acontece a los personajes de un cuento? Pensamos que, si los libros son capaces de causar este efecto, es porque la lectura es una actividad placentera y divertida, es decir, lúdica.

Todo esto nos parece maravilloso, pero, volviendo un poco a la realidad, vale la pena que nos preguntemos: los niños mexicanos ¿han descubierto qué divertido es leer? Creemos que no y es una lástima. Por supuesto, hay que aclarar que nosotros no queremos que sólo lean, lean y lean todo el día y no hagan nada más ¡no!, simplemente lo que es deseable es que formen este hábito, no sólo por su ludismo, también por que la lectura es una actividad que -como pocas- enriquece la personalidad del niño en muchos aspectos, como veremos a lo largo de esta investigación.

Si la lectura ofrece tantos beneficios ¿por qué a muchos niños no les gusta leer? Algunos dirían: por que no conocen los libros infantiles. Pero nosotros agregamos: no basta conocerlos, hay que aprender a disfrutarlos. Aunque la lectura es una actividad lúdica en sí misma, no está demás que este aspecto sea aprovechado para hacerla todavía más divertida. ¿Cómo? A través de juegos, de juegos que aprovechen todas las características lúdicas de la lectura.

Y esto es lo que nos proponemos en esta tesis: demostrar que, a través de estrategias de animación y resaltando el aspecto lúdico de la lectura, ésta se puede desarrollar como un hábito.

Los primeros cinco capítulos, metodológicamente basados en la investigación documental, sustentan teóricamente el principal postulado de esta tesis: que la lectura de libros recreativos es lúdica y que, gracias a esta característica, se puede formar como hábito. El último capítulo nos ayuda a probarlo a través de la elaboración de una serie de juegos y su aplicación a un grupo piloto de niños.

El primer capítulo que se ofrece corresponde a la teoría pedagógica que fundamenta al trabajo en su conjunto. En nuestro caso hemos elegido un acerca-



miento, en primera instancia, a las nociones de Educación y Pedagogía que nos proporciona Víctor García Hoz. Posteriormente, se desarrolla el concepto de Escuela Nueva y es aquí donde abundamos en la Pedagogía Abierta, modalidad representada principalmente por el pedagogo canadiense André Paré quien, a su vez, se sustenta básicamente en Jean Piaget y en Célestin Freinet. El tipo de educación que este autor propone se integra perfectamente al tono lúdico e informal que todo este trabajo de investigación propone como meta final.

El segundo capítulo nos permite un conocimiento del desarrollo cognoscitivo y afectivo de los niños etapa evolutiva que hemos seleccionado: de los seis a los nueve años de edad. ¿Por qué ésta etapa? Porque, como describiremos en su momento, esta es el momento idóneo para formar los hábitos intelectuales que acompañarán a la persona durante toda su vida. Esta parte de la tesis describe el desarrollo del niño basándose, principalmente, en las teorías propuestas por Jean Piaget y Erik Eriksson. En este capítulo, empezamos a relacionar la literatura infantil con el desarrollo de la personalidad del niño, para lo cual nos fundamentamos en el pensamiento de Bruno Bettelheim.

Nuestro tercer capítulo describe el juego y la fantasía como procesos psicológicos y su relación con la literatura infantil. Para desarrollar el tema del ludismo, recurrimos no sólo a la Psicología, también a la Filosofía y citamos a Johan Huizinga, Francisco Galán y Vicente Ochoa Leyzaola como los autores que sustentan este enfoque. Para trabajar este tema desde el punto de vista psicológico nos fundamentamos en Catherine Garvey, Arnold Rüssel, Geneviève Palle y nuevamente, Jean Piaget. El tema de la fantasía como proceso mental se elaboró partiendo, principalmente, de las investigaciones de I. M. Rozet, apoyado por Jacqueline Held. Para unificar estos dos procesos en la literatura

infantil, nos basamos en Geneviève Patte, Jaqueline Held, Mercedes Gómez del Manzano, Alga Marina Elizagaray y en Bruno Bettelheim. Este capítulo, muy importante, resalta el aspecto lúdico de la lectura y nos proporciona fundamento para comprender por qué, gracias a esta característica, podemos desarrollarla como hábito. Este tema es desarrollado en el curso del siguiente capítulo.

Así pues, en la cuarta parte de nuestra tesis explicamos, primeramente, qué es el hábito, su naturaleza y la formación de los mismos, tomando como base a W.A. Kelly y a John Dewey. Posteriormente, se define el hábito de la lectura y se precisan los caminos que llevan a su formación. En este punto, nos sustentamos en Denyse Bourneuf, André Paré, Gaston Litton y Rudolph Staiger. En este capítulo, retomamos el tema de la lectura como una actividad placentera, basándonos en Willy Fahrman. Una parte muy importante que aquí describimos son las razones por las que un niño debe leer avocándonos, principalmente, a la importancia psicológica de la lectura y a su influencia en el desarrollo de la personalidad del niño. Para desarrollar este tema nos fundamentamos en Bruno Bettelheim.

Una vez que hemos desarrollado los cuatro capítulos anteriores y antes de elaborar la derivación práctica, consideramos muy importante tratar el tema de la literatura infantil: sus orígenes, sus raíces, el descubrimiento del niño como un público para la literatura, la definición de la literatura infantil, sus características, su clasificación; el cuento, su definición, sus orígenes, sus características, su finalidad, su influencia en la psicología infantil, y, por último, una breve biografía de los principales autores infantiles así como un cuadro cronológico que presenta la evolución del género. Para desarrollar este capítulo nos fundamentamos, principalmente, en Dora Pasotriz de Etchebarne,

Vladimir Propp, Rocío Vélez, Alga Marina Elizagaray, Nicholas Tucker, Denyse Escarpit, Paul Hazard, Mercedes Gómez del Manzano, Denyse Bourneuf, André Paré, Carmen Bravo Villasante, Isabelle Jan y, de nuevo, en Bruno Bettelheim. Consideramos muy útil el conocimiento que proporciona este capítulo ya que, como docentes o padres de familia dispuestos a formar el hábito de la lectura a través del juego y de la lectura recreativa, es necesario que conozcamos a fondo lo que es la literatura infantil y todo lo que podemos encontrar en ella.

Como derivación práctica de esta tesis, decidimos elaborar una serie de juegos -estrategias de animación- (\*) que aprovecharan el carácter lúdico de la lectura y nos permitieran jugar con los libros. Sin embargo, teníamos la impresión de que el trabajo no estaba acabado y la idea de llevarlo a la práctica a través de un grupo piloto, cobró cada vez más importancia. Así pues, contando con el apoyo de IBBY México (Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil) tuvimos la oportunidad de trabajar con un grupo piloto de 15 niños. Esta experiencia, que consideramos sumamente importante, se encuentra fundamentada -en parte- en la metodología de la investigación experimental y se describe detalladamente en el último capítulo de este trabajo.

Nosotros opinamos que el resultado final de esta tesis fué muy positivo, sin embargo, estamos conscientes de que en este momento, tal consideración queda a juicio del lector.

(\*) Se ha elegido el término "animación" porque nos parece sumamente descriptivo: estar animado a hacer algo es, para nosotros, el máximo grado de disposición. Animarse a leer es, sin duda, una descripción alegre, informal y divertida de nuestro objetivo.

*La educación no es adiestramiento, sino más bien el proceso que nos da  
elementos para dialogar con nosotros mismos, con un amigo y con una idea.*

Wallace Sterling

# CAPITULO I

## FUNDAMENTACION PEDAGOGICA: LA ESCUELA NUEVA Y LA TEORIA DE LA PEDAGOGIA ABIERTA

### I.1. Conceptos de Educación y Pedagogía.

En primer término, consideramos esencial conceptualizar lo que entenderemos como educación y como pedagogía a lo largo de toda la investigación.

Al estudiar la historia de la Educación y de la Filosofía, podemos apreciar que numerosos autores han elaborado diversos conceptos, normalmente de acuerdo a su propia forma de pensar o al pensamiento de la época. Resultaría extremadamente largo exponer aquí esos razonamientos, además de que esto nos alejaría del tema central de esta tesis; por esta razón explicaremos los conceptos de educación y pedagogía que propone Victor García Hoz, mismos que resultan ideales para cimentar nuestra investigación puesto que, fundamentados en el realismo aristotélicotomista, han sido elaborados enfocando al ser humano como una entidad racional, con facultades que le son propias y únicas y tendiente a un fin último. Teniendo este punto de vista como referencia, podremos posteriormente analizar la teoría propuesta por la Escuela Moderna de Freinet y la Pedagogía Abierta de André Paré.

#### I.1.1. Concepto de Educación:

García Hoz elabora el siguiente concepto: *la educación es el perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas.*<sup>1</sup> A continuación, explicaremos brevemente a qué se refiere el autor con los términos que emplea en esta definición:

**Perfeccionamiento:** La educación es una modificación del hombre, modificación que tiende, de alguna manera, al mejoramiento, al desenvolvimiento. Es una transformación que acerca al hombre a lo que constituye su propia finalidad. La

---

<sup>1</sup>) cf. GARCIA HOZ, V. Principios de Pedagogía Sistemática p. 25

educación es una acción que actúa sobre un ser: el hombre y sus efectos no se traducen en la creación de nuevos seres sino en la aparición de nuevas formas y modos de ser en el hombre. El hombre es capaz de adquirir nuevas formas, debido a que es un ser finito, una realidad incompleta y estas nuevas formas que adquiere a través de la educación, le van perfeccionando. Toda educación es una perfección. Todo lo que exige un ser para poder realizar su fin se denomina perfección natural de un ser, por tanto, todo lo que sea preparar al hombre para el cumplimiento de su destino es perfeccionarlo.

**Intencional:** La educación no sólo es obra del intelecto, es también obra de la voluntad, por lo cual García Hoz nos dice que la educación es un *perfeccionamiento intencional*. Existen una serie de factores que intervienen en el proceso de la educación y para que un factor alcance un rango realmente educativo, debe ser conjugado por una voluntad y sometido a una actividad consciente. La educación no puede dejar de ser intencional, pues se reduciría a un proceso biológico o psicológico.

**Potencias específicamente humanas:** En este particular, hablamos de las potencias superiores del hombre, específicas del ser humano: Inteligencia y voluntad.<sup>2</sup>

### 1.1.2. Concepto de Pedagogía.

Ya que hemos conocido el concepto de educación de García Hoz, ahora podemos explicar el concepto de Pedagogía. Este autor nos dice que la Pedagogía es *la ciencia, el arte y la sabiduría de la educación*.

**Pedagogía como Ciencia de la Educación:** La educación se puede examinar desde un punto de vista puramente teórico y especulativo: descubrir lo que ella es, investigar las manifestaciones reales de los procesos educativos sin ninguna pretensión ulterior. Desde este punto de vista, la Pedagogía es una ciencia descriptiva, histórica. En esta ciencia de la educación es posible la investigación de

---

<sup>2</sup>) *ibidem* p. 18 a 26

las causas de los procesos educativos; la sistematización de los conocimientos adquiridos y la inducción para llegar a explicaciones generales. Sin embargo, el pedagogo sí persigue una finalidad ulterior en sus investigaciones, por lo cual podemos hablar de la

**Pedagogía como arte:** El profesional de la educación no sólo se interesa por el *cómo* se realizan los fenómenos educativos sino por el *cómo deben* realizarse. Se pasa del terreno del "ser" al del "deber ser". Se entra también en el campo de la práctica. La Pedagogía es pues, una ciencia normativa: no sólo reflexiona sobre los fenómenos educativos sino que además los valora. La reflexión especulativa, claro está, será siempre el requisito previo de la reflexión normativa. Ambas actitudes tienen el mismo objeto: la realidad educativa, de la que la especulación teórica toma ideas y a la cual la reflexión práctica aplica sus normas. Dado este carácter práctico, la Pedagogía puede definirse no sólo como ciencia sino también como arte de la educación. La ciencia es un sistema de verdades y el arte es un conjunto de disposiciones subjetivas para obrar. La Pedagogía, en tanto que Ciencia de la Educación, no agota el posible conocimiento acerca de los fenómenos educativos ya que la educación, al ser un hecho singular, se realiza en las más variadas condiciones y circunstancias particulares a las que la ciencia, en sentido estricto, no abarca. El arte es un conocimiento intuitivo, directo, propio de las cosas particulares, cuya utilización resuelve problemas concretos; entonces, podemos decir que la Pedagogía es el Arte de Educar. Sin embargo, si nos referimos al arte como actividad, creación o expresión de belleza, la Pedagogía no es Arte de Educar pero sí Arte de la Educación, ya que ésta última perfecciona y configura al hombre.

**Pedagogía como Sabiduría de la Educación:** A lo anteriormente dicho, podemos añadir que, en tanto que realidad humana, la educación se inscribe en el ámbito de la vida personal de cada hombre y la persona de cada hombre es una entidad autónoma, singular e incomprensible a menos que al plantearse el problema de su razón de ser, se atiende a sus fundamentos profundos de orden espiritual. Si la educación intenta modificar la realización personal de cada hombre, debe plantearse el problema de su sentido último y entrar en un conocimiento superior

que se conceptualiza como sabiduría. Ciencia, arte y sabiduría comprenden todo el saber acerca de la educación.<sup>3</sup>

Después de esta breve explicación de lo que para nosotros constituyen los conceptos troncales de Educación y Pedagogía y ubicando a la Educación como un hecho humano y social, nos parece oportuno exponer brevemente algunos momentos importantes en los Movimientos Pedagógicos que han tenido lugar en el Siglo XX, para abordar, de esta manera, la Pedagogía Abierta.

### **1.2. Desarrollo de la Escuela Nueva en el Siglo XX.**

Hasta antes del Siglo XX, la educación tenía, fundamentalmente, un carácter intelectualista y memorista basado en el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo. El método era verbalista y la disciplina autoritaria y rígida.

Sin embargo, la sociedad avanza, los estudios científicos progresan y llega un momento en que la educación, la escuela, el método y los contenidos necesitan cambiarse y adaptarse.

La llamada Escuela Nueva encuentra sus raíces principalmente, en Rousseau, Pestalozzi y Herbart, quienes dan a conocer la existencia de la niñez como período específico de la vida humana, la necesidad de conocer a l niño para educarlo y los principios de actividad e intuición. El nacimiento de esta Escuela es esencialmente provocado por:

- a) Una corriente filosófica impulsada fundamentalmente por el principio de integridad natural y originaria del hombre y por la consideración de la experiencia como instrumento de la verificación del pensamiento y la acción.
- b) La posibilidad de aplicación de la verificación experimental a las ciencias sociales como la Pedagogía.
- c) El nacimiento de la Ciencia del Niño ( Paidología ) gracias a la importancia que alcanza la Psicología.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup>) *ibidem* p. 45 a 53.

<sup>4</sup>) *cf.* AMENGUAL, R. *Ciencias de la Educación*, p. 24



La Escuela Nueva aporta a la Pedagogía los siguientes principios: <sup>5</sup>

**1 • Principio de actividad:**

Es quizás el más destacado de todos. Colocar al alumno en una postura activa no solamente significa que pueda moverse con mayor libertad, construir, observar y hablar, se refiere a una **actividad mental**, consistente en que el alumno mismo sea quien deduzca, concluya y compruebe todo lo que antes le venía del profesor. Es una pedagogía del descubrimiento.

**2 • Principio de Interés:**

Nos dice Claparède que cualquier necesidad se convierte en interés y si algo no interesa al niño hay que presentárselo como necesario para que cuando el educando conozca y sienta esta necesidad surja el interés. Los intereses surgen evolutivamente a lo largo de la vida del niño y la educación ha de conectar con ellos. Decroly fundamenta otros centros de interés en las necesidades vitales del niño como son:

- alimentación
- defensa de la intemperie
- defensa de los peligros y enemigos ( enfermedades, accidentes, etc. )
- descanso, trabajo, diversión y desarrollo.

**3 • Principio de libertad:**

Se entiende por libertad entregar al alumno, en cuanto sea posible, la autodeterminación de su hacer. Sólo un clima de libertad permitirá la existencia de dos aspectos altamente valorados en la escuela nueva: la comunicación espontánea y la creatividad.

**4 • Principio de intuición:**

Se afirma que se aprende mejor cuanto más sentidos intervengan en el proceso de aprendizaje pues, como ya se sabe, nada hay en la inteligencia que no haya pasado antes por los sentidos. Pestalozzi y Comenio colocaron a la intuición como

---

<sup>5</sup>) *ibid*

fundamento necesario de todo conocimiento. Junto a la intuición sensorial hay que colocar a la de las ideas, es decir, la generación de nuevas imágenes y principios.

#### **5 • Principio de individualización:**

Si un sujeto no es igual que otro la educación no puede uniformarlos. La Escuela Nueva promueve métodos de trabajo individual.

#### **6 • Principio de socialización:**

La Escuela Nueva pretende conseguir la responsabilización social ante el grupo. Debe desaparecer la competencia egoísta as ser sustituida por la cooperación enseñando al niño a poner su individualidad al servicio de la sociedad.

#### **7 • Principio de globalización:**

El niño percibe las cosas y sus fenómenos en su totalidad no como un conjunto de partes. La escuela prepara para la vida y en ella todo tiene relación. La Escuela Nueva, en consecuencia, indica que se estudien unidades temáticas con sentido, superando la artificial división en asignatura.

### **1.2.1. La Pedagogía Abierta.**

Antes de continuar este trabajo, consideramos necesario hacer un alto para analizar brevemente los términos que utilizamos. Hablamos de Escuela Nueva pero, ¿qué es en sí? El término "Escuela Nueva" fué acuñado por Ferrière, pedagogo suizo, a finales del siglo pasado<sup>6</sup> e intentaba dar nombre al movimiento que se estaba gestando tanto en Europa (principalmente en Francia e Inglaterra) y Estados Unidos (donde se llamó "Progressive Education" o "Educación Progresiva") y que intentaba reestructurar a fondo la llamada "Escuela Tradicional".

Ahora bien ¿qué es la "Escuela Tradicional"? La Escuela Tradicional tiene muchos padres: es hija del tradicionalismo de la Pedagogía Enciclopédica y de la sobreplaneación del Conductismo, pero, sobre todo, es hija del "cientificismo", es

---

<sup>6</sup> cfr. GARCIA HOZ, V. Diccionario de Pedagogía. Tomo I. p. 443

decir, la aplicación del método científico a todos los procesos vitales.<sup>7</sup> De acuerdo a esta concepción la vida interior, el comportamiento especial y la personalidad del niño no son parte de los cálculos. El niño, simplemente entra en la clase, se sienta, está callado, deja su cerebro vacío de todo pensamiento y entonces el maestro monta en él todas las piezas ordenadas del mecanismo escolástico: resúmenes, definiciones, teoremas,  $2+2=4$ ,  $B+A=BA$ , precisión, determinación de avances, persecución de objetivos de comportamiento, etc.<sup>8</sup>

Con respecto a la Escuela Tradicional, la Escuela Nueva busca un rompimiento, una novedad. Pero las cosas tienen su momento y su origen y no siempre lo deseable es un rompimiento absoluto. La Escuela Tradicional tuvo su momento y su origen, podemos decir que nació desde la Edad Media, con la Escolástica y quizás habría que remontarse aún antes, pero eso, no es el objetivo de nuestra investigación. Aquí sólo mencionaremos que el fenómeno educativo -y dentro de él, ubiquemos a la Escuela Tradicional- ha tenido un desarrollo y un progreso paralelo al de la humanidad, pues es un hecho humano y social. Por todo esto nos parece inapropiado que se hable de romper algo que ha existido y que se trate de construir nuevamente sobre las ruinas de lo que había antes. Es mejor pensar, junto con Freinet, en una escuela que trate de adaptar a las actuales necesidades. Que no intente romper con la Escuela Tradicional sino intentar superar sus errores e insuficiencias, entonces, nace la "Escuela Moderna". La Escuela Nueva ha dado grandes aportes a la educación actual, pero ha sido más bien teórica. La Escuela Moderna ha llevado a la práctica las bases, los sueños y las ideas de los teóricos. Esta pedagogía no busca un espectacular llamado a la novedad sino más bien a la prudencia, al método, a la eficiencia y a un gran sentido humano.<sup>9</sup>

¿Por qué la escuela debe modernizarse? Porque, como ya hemos mencionado, la sociedad cambia. Debemos tener en cuenta que esta ola modernizadora no

<sup>7</sup>) cfr. FREINET, C. y SALENGROS, R. *Modernizar la escuela* p. 26-27

<sup>8</sup>) cfr. PARE, A. *Creativité et Pédagogie Ouverte* p. 206-207

<sup>9</sup>) cfr. FREINET, C. y SALENGROS, R. *op. cit.* p. 5-7

comenzó hace diez ni veinte años, sino a finales del siglo pasado y a principios del presente. De pronto, la sociedad industrial sobrepasó las expectativas que la escuela tenía de la educación. La modernidad, los inventos, la ciencia y la técnica superaron a la escuela; y es entonces cuando surge la necesidad de modernizar esta institución con el fin de preparar a los niños para enfrentar el futuro. En la educación del mañana, más bien tendremos que insistir en la formación integral del individuo; en la necesidad de que adquiera puntos de referencia, métodos de trabajo, en suma, principios que le permitan apropiarse de la cultura que habrá de afrontar. Freinet propone una escuela que sepa cultivar y desarrollar las posibilidades que haga nacer o que aliente en el niño. Esta pedagogía supone:

- a) Apoyarse siempre en la propia vida del niño, en su ambiente.
- b) Saber motivar en el niño su afán de trabajo creador.
- c) Empujar a los niños a aceptar sus propias responsabilidades
- d) Ligar, en todo lo posible, a la escuela con el medio.
- e) Orientar al niño para que sea capaz de elegir, reflexionar, leer, juzgar. Prepararlo para la vida.

Ahora bien, la tarea de modernizar la escuela no ha terminado. Las mejoras sensibles en las instalaciones y el material didáctico, son buenas, pero es necesaria una modernización en cuanto a métodos, instrumentos y técnicas. Es muy importante reevaluar la función de las lecciones, las tareas, el estudio de notas y textos, las calificaciones, los castigos y la memoria mecánica como recurso supremo. Por supuesto, estos mecanismos funcionan bien, pero de manera automática, al margen de la vida del niño. \* Y es que debemos estar muy conscientes, como padres y maestros, de que los libros; el razonamiento lógico y la palabra clara no son inútiles ni superfluos, al contrario, son condición de progreso pero deben actuar al lado de la experiencia, permitiéndole al niño crear bases y echar raíces en la vida intelectual y social. De esta manera, la persona actúa, prueba, compara, ensaya y ajusta \*\*, puesto que, como nos recuerda Freinet, el "tanteo experimental" es la vía

\* ) cfr. FREINET, C. y , SALÉNGROS, R. *op.cit.*, p. 9-30

\*\* ) cfr. FREINET, C. *Consejos para jóvenes maestros* p. 88-89

soberana de toda clase de aprendizajes, base de todos los métodos naturales. Es el centro de nuestras técnicas de vida. En la base de toda conquista está el tanteo experimental, desde las cosas más sencillas hasta el conocimiento más avanzado. De esta manera se han hecho descubrimientos importantísimos que no estaban trazados en ningún camino. Ante esto, hay que decir que la tarea de permitir a un niño buscar y experimentar en contacto con la vida y adquirir de esta manera el conocimiento de las reglas y las leyes es delicada y laboriosa.<sup>12</sup>

En este momento, nos parece importante señalar que a todos estos movimientos pedagógicos se les ha llamado "Escuelas Activas". Aquí destaca un punto especial: la actividad no es el elemento primordial de una pedagogía válida, a esto se antepone la concentración inteligente y a menudo silenciosa del niño en su tarea; una permanente actividad del espíritu contraria a la pasividad fomentada por la Escuela Tradicional. Es decir, no hablamos de *Escuela Activa* como actividad física sino intelectual.<sup>13</sup>

Y bien, ¿qué tiene que ver todo esto con la Pedagogía Abierta? Podemos decir que lo que acabamos de citar constituye el origen de la Pedagogía Abierta, puesto que André Paré,- profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laval de Québec, Canadá-, toma a Célestin Freinet como punto de partida para el desarrollo de la Teoría de la Pedagogía Abierta. Ahora, surge otra pregunta ¿qué relación existe entre la Pedagogía Abierta y nuestra investigación? Justamente, en que es necesario establecer la fundamentación pedagógica que sustentara la presente investigación y para ello, era necesario encontrar una teoría que lograra adaptarse al tono informal y lúdico que constituye el objetivo de este estudio, al tiempo que fijara su atención en el desarrollo de la autonomía y de la creatividad del niño como bases para lograr una motivación a la lectura simplemente por que es lúdico leer, porque resulta divertido y placentero. Y la Pedagogía Abierta nos parece la teoría pedagógica idónea, puesto que, como dice el pedagogo francés "la

<sup>12</sup>) Cfr. FREINET, C. y SALENGROS, R. *op. cit.*, p. 30-33

<sup>13</sup>) *ibidem*, p. 5-7

*educación no debe tener un carácter únicamente intelectual, puesto que el ser humano, en su niñez y juventud no se debe preparar exclusivamente para la escuela, sino para la vida".\**

La Pedagogía Abierta busca favorecer el desarrollo de los niños en el más amplio sentido de la frase. Permitir el desarrollo y el crecimiento de los niños - señala Parés, ante todo, permitirle al individuo revelarse a sí mismo, encontrarse diferente a los otros y progresar en este descubrimiento de sí. Es permitir a cada uno darse una coherencia que le es propia y construir modelos interiores que le permitan comprender mejor la realidad en la cual vive para a integrarse a ella totalmente.<sup>15</sup>

No se trata de pasar " a través" de un programa escolar de manera mecánica y sistemática sino de permitir que cada quien se desarrolle lo más posible, según sus intereses, sus habilidades y el medio en que vive.\*

La Pedagogía Abierta echa mano frecuentemente de la experimentación; de los problemas, las dificultades y su solución y de los ajustes constantes como medios para llevar a cabo el aprendizaje.<sup>17</sup>

### 1.2.1.1. Los Principios de la Pedagogía Abierta.

Para poder comprender de manera clara lo anteriormente dicho, explicaremos a continuación los cinco principios fundamentales de la Pedagogía Abierta.

**Primer Principio:** Toda acción pedagógica tiene como objetivo el desarrollo, el crecimiento personal y el estímulo de la creatividad de cada uno de los individuos comprometidos en un proceso educativo.

**Segundo Principio:** El desarrollo de procesos y habilidades, al igual que el

<sup>15</sup>) cf. FREINET, C. y SALÉNGROS, R. op.cit. p. 22

<sup>16</sup>) cf. BOURNEUF, D., PARE, A. Pedagogía y Lectura p. 43

<sup>17</sup>) cf. PARE, A. op.cit. p. 208

<sup>18</sup>) ibidem p. 209

proceso de aprendizaje son tan importantes como las adquisiciones que de ellos se desprendan.

**Tercer Principio:** La enseñanza debe ser individualizada para que responda a las características individuales y a las condiciones del medio de cada uno de los niños

**Cuarto Principio:** Todo aprendizaje debe inscribirse en un circuito de comunicación donde la expresión y la investigación adquieran todo su significado.

**Quinto Principio:** En todo aprendizaje es necesario guardar contacto con el medio, tanto con el que está ligado al individuo como el medio exterior<sup>11</sup>

A continuación explicaremos detalladamente cada uno de los principios anteriormente expuestos

#### **Primer Principio de la Pedagogía Abierta.**

*"Toda acción pedagógica tiene como objetivo el desarrollo, el crecimiento personal y el estímulo de la creatividad de cada uno de los individuos comprometidos en un proceso educativo".*

Paré señala que la intención de la actividad docente se centra en ayudar a los niños que le son confiados a realizar su trabajo de desarrollo. El pedagogo canadiense nos dice que es necesario, ciertamente, trabajar con objetivos, pero éstos deben expresarse en términos de desarrollo. Desde este punto de vista, las actividades de clase no tienen objetivos en sí mismas. Se pueden perseguir objetivos a corto plazo, pero es siempre en un contexto más amplio donde estas metas deben situarse y este contexto es el del desarrollo, el del crecimiento y el de la creatividad individual. Es decir, las actividades que un niño realice en un día de trabajo, no se dirigen hacia el cumplimiento de un objetivo de comportamiento que es necesario alcanzar, sino que se orientan hacia "miniobjetivos" - de esta manera llama Paré a los objetivos

<sup>11</sup>) ver BOURNEUF, D., PARE, A. *Pedagogía y Lectura* p. 42

a corto plazo, que, a su vez, están englobados en **objetivos de desarrollo** mucho más amplios.

Paré aclara que se trata de asegurar a los niños las condiciones que posibiliten que ellos mismos se hagan cargo de su desarrollo. Sabemos que cada individuo es único y se espera que cada uno se desarrolle de manera diferente. Esto logra un crecimiento integrado y óptimo.<sup>19</sup>

Pero ¿cómo se observa el "crecimiento integrado y óptimo" ? Este desarrollo se traduce en el individuo en una creatividad mejorada, es decir, en una conciencia más grande y en una mejor utilización de sus posibilidades. Ser creador, es, ante todo, una manera de ser, de pensar y de trabajar. Es también una actitud frente a sí mismo, frente a los otros y frente a la realidad. Paré nos explica que una persona creativa es capaz de utilizar al máximo las propiedades del organismo, mismas que desaparecen frecuentemente a medida que la escuela y la sociedad les impiden funcionar<sup>20</sup> Paré añade: *"...permitir el desarrollo y el crecimiento es, ante todo, permitirle al individuo revelarse a sí mismo y descubrirse diferente de los otros y progresar en este descubrimiento de sí mismo. Es permitir a cada uno darse una coherencia que le es propia y construir modelos interiores que le permitan darse mejor cuenta de la realidad en la cual vive para integrarse a ella totalmente".*<sup>21</sup>

#### **Autoaprendizaje:**

Esta cualidad es una de las premisas principales del funcionamiento de la Pedagogía Abierta. Al respecto, Paré explica que todo ser humano, gracias a las posibilidades de su organismo, está siempre en un proceso de autoaprendizaje, en el marco de un cierto contexto. Es en este contexto en donde se pueden extraer significaciones que permitan al individuo transformarse. El desarrollo es siempre un cambio de significación en relación con los elementos del medio o con el medio en sí mismo. La escuela, afirma Paré, debe ser un lugar privilegiado de crecimiento,

---

<sup>19</sup>) *ibidem* p. 42-43

<sup>20</sup>) *ibid*

<sup>21</sup>) *ibid*



puesto que puede permitir a cada persona realizar estos cambios de significación a partir de la experiencia personal y cotidiana.<sup>22</sup>

André Paré añade que, en toda situación de desarrollo, se dan al mismo tiempo, el individuo y su medio. Existe, por una parte, la imagen, la conciencia que un individuo tiene de sí mismo y la que tiene del universo en el que vive. El proceso se ve simplificado de la siguiente manera:

|   |  |
|---|--|
| <p>Yo (consciencia de sí mismo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura del tratamiento de lo real</li> <li>• Significaciones</li> <li>• Modificaciones Anteriores</li> </ul> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Recepción</li> <li>2.- Entrada ( In Put)</li> <li>3.- Interrogaciones y preguntas</li> <li>4.- Búsqueda de informaciones</li> <li>5.- Acomodación de esquemas a los nuevos elementos percibidos</li> </ol><br><ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Emisión</li> <li>2.- Out Put ( salida )</li> <li>3.- Expresión</li> <li>4.- Traducción exterior de modificaciones interiores</li> <li>5.- Asimilación de lo real a los esquemas existentes<sup>23</sup></li> </ol> |
|---|--|

Con respecto al cuadro anterior, Paré comenta que todo ser humano posee, en un momento dado de su vida, modelos que explican no sólo su ser, sino el mundo circundante. Cuando un individuo no puede comprender algo, debe buscar información, extraer nuevos elementos, reorganizar sus percepciones. De esta forma, logra una nueva organización interior y alcanza la comprensión de elementos que hasta el momento se le escapaban. Hay siempre elementos que entran en el individuo (In Put), una manera de tratarlos (Proceso) y elementos que salen (Out

---

<sup>22</sup> Ibid

<sup>23</sup> Ibidem p. 44

Put), que constituyen los índices de esta estrategia interna que los ha producido.<sup>24</sup>

En relación a esto, Paré señala que no se puede hablar de aprendizaje y auténtico desarrollo sin hablar de autonomía e independencia. En educación, ambas implican la capacidad de dirigir los actos importantes de la vida ligados al aprendizaje. Los niños tienen la capacidad para decidir acerca de sus objetivos, de planificar sus actividades, de ejecutarlas y evaluarlas. El papel del educador es ayudarles a hacerlo mejor. Los niños tienen también la capacidad de hacer elecciones importantes para ellos, de decidir y de asumir las responsabilidades que se desprendan de su elección. Ellos pueden tomar iniciativas y llevarlas a buen término, con la ayuda del docente. En este punto es sumamente importante puntualizar dos aspectos:<sup>25</sup>

- En primer lugar hay que subrayar el papel del educador, ya que de ninguna manera es pasivo ante el niño, sino que es ampliamente activo, es motivador, es motor, es quien ayuda y orienta al niño a que logre sacar adelante la decisión que ha tomado, con el fin de que logre los aprendizajes que se plantea.
- En segundo lugar, es preciso tener en cuenta el nivel de desarrollo de la inteligencia del niño. Resulta evidente que los objetivos que se plantean los niños para cumplir, el abanico de elecciones, debe estar en todo momento en relación con sus capacidades. Ni el niño ni el educador deben rebasar estas capacidades, lo cual es una tarea muy sensible y delicada sobre todo para el docente, pues es quien orienta la acción. Por otro lado, es claro que éste último ayudará a los niños a que se exijan un grado de responsabilidad ante sus actos correspondiente a su edad y a su desarrollo, sin exagerar y sin resultar permisivo.

Como se puede apreciar el papel del educador es importantísimo. Más adelante nos referiremos más extensamente a la función del docente en la Pedagogía Abierta.

Paré señala que el educador tiene la responsabilidad de organizar un medio

---

<sup>24</sup>) *ibid*

<sup>25</sup>) *ibidem* p. 45

educativo que permita al niño esta apropiación de su destino. Es responsabilidad del profesor sostener y facilitar este aprendizaje. El pedagogo canadiense explica que el desarrollo es un asunto personal y continuo que se realiza en el tiempo. No se podría acelerar. Sin embargo, si es posible mejorar el medio para que sea más estimulante.<sup>26</sup>

Paré hace hincapié en el ambiente, y opina que el descubrimiento o redescubrimiento de la creatividad - instrumento primero del desarrollo y del crecimiento- se debe realizar en un clima favorable. Las presiones y el conformismo son los principales enemigos de la creatividad y sólo en un ambiente fundamentado en el mutuo respeto y la confianza en los demás; en la colaboración y participación de todos, se puede lograr un desarrollo armónico. Paré agrega que es necesario un clima de libertad psicológica que permita a cada niño expresar su mundo interior y su propia comprensión del universo para que sea capaz de asumir su creatividad. Claro que, para llegar a esta situación, se precisa no sólo de la libertad psicológica, sino también de la seguridad psicológica que garantice que nadie será amenazado por expresar lo que él es o por haber adoptado las orientaciones que mejor le convenían.<sup>27</sup>

#### **Motivaciones Intrínsecas:**

Nos explica Paré que las motivaciones extrínsecas tales como recompensas y castigos no son más que formas de condicionamiento exteriores al individuo y a los actos que se propone. La motivación - dice -, debe estar ligada a la significación misma de los actos propuestos y a su valor para el crecimiento y el desarrollo del individuo. Paré opina que, en la medida en que un individuo va logrando el crecimiento a través de sus acciones, puede evaluarlas y comprometerse con ellas más profundamente. Desde este punto de vista la evaluación del desarrollo y del crecimiento es interna, ligada al individuo y realizada por él mismo. El maestro ayuda al niño en esta delicada tarea para que éste alcance cada vez más

---

<sup>26</sup>) *Ibidem* p. 44-45

<sup>27</sup>) *Ibidem* p. 46

consciencia de su desarrollo y sea más hábil para evaluarse a sí mismo.<sup>28</sup>

### **Segundo Principio de la Pedagogía Abierta:**

*"El desarrollo de procesos y habilidades, al igual que el proceso de aprendizaje, son tan importantes como las adquisiciones que de ellos se desprenden".*

En relación a esto, Paré comenta que todo individuo sumergido en un medio es estimulado continuamente por elementos de ese medio y, para dar cierta coherencia a su interpretación del mundo, debe tratar esta información que le llega de su ambiente, acomodando sus esquemas internos a la realidad exterior. Explica que es a partir de procesos mentales afectivos y congoscitivos que cada individuo puede efectuar este tratamiento de la información nueva y producir en él cambios que correspondan a lo que se puede llamar el conocimiento o la información y utilización de conceptos. Como es de suponerse - abunda Paré- tales habilidades intelectuales son en sí generalizables y no se olvidan una vez adquiridas. Uno puede utilizarlas cada vez que necesita de ellas en cualquier situación. Los conocimientos fácticos no son más que la resultante de la utilización de tales procesos y, a medida que se van acumulando y caen en desuso, nos percatamos de lo esencial que es poder participar en la elaboración del conocimiento, en lugar de contentarnos con consumirlo.

Nos recuerda Paré que la vida siempre exige a la persona saber resolver problemas complejos para los cuales no existe una solución ya diseñada. Para resolverlos, es necesario poseer habilidades fundamentales, inolvidables y transferibles. Saber retornar a conocimientos fácticos es una habilidad que debe practicarse.<sup>29</sup>

En relación a la afectividad, opina Paré que, en una pedagogía basada en el desarrollo de procesos y habilidades, es esencial encontrar los lazos que existen entre lo cognoscitivo y lo afectivo. El mencionado pedagogo señala que ningún aprendizaje puede realizarse en un solo nivel y explica que hay siempre un aspecto

---

<sup>28</sup>) *ibidem* p. 46,47

<sup>29</sup>) *ibidem* p. 47,48

energético o dinámico que reside en el interés y en la dimensión afectiva del aprendizaje y un aspecto estructural y organizador que corresponde a la dimensión cognoscitiva del mismo. Todo aprendizaje -nos dice- debe permitir el encuentro de estos dos polos muy frecuentemente disociados en la realidad. Una manera de ligarlos es la de hacer trabajar a los niños sobre problemas y realidades que les pertenecen, lo cual les permite comprometerse con ciertas situaciones y cada vez que un niño está personalmente comprometido con la situación de aprendizaje, ésta misma lo conduce a deducir nuevas significaciones con respecto a él y con respecto al medio en que vive. De esta manera, se encuentran los lazos orgánicos que existen entre lo cognoscitivo y lo afectivo.<sup>20</sup>

### **Tercer Principio de la Pedagogía Abierta:**

*"La enseñanza debe ser individualizada para que responda a las características individuales y a las condiciones del medio de cada uno de los niños"*

Paré nos explica que el docente debe adaptarse a cada niño o a cada grupo de niños. Cada niño tiene necesidades e intereses particulares y provienen de medios bastante diferentes. Sin embargo, en la escuela - sobre todo en la elemental-, cualquiera que sea su medio, cualesquiera que sean sus características de funcionamiento individual, están sometidos a tratamientos uniformes. Asimismo, opina Paré que la individualización de la enseñanza no se podría reducir a cuestiones de velocidad o ritmo, ni a una cuestión de trabajo individual pues lejos de estar ligada a medidas de uniformización y nivelación, la individualización implica una mayor diferenciación entre los individuos y para llegar a ella deben intervenir otras variables tales como:

- Diversidad de Actividades
- Diversificación de Aptitudes
- Apertura e Integración
- Actividades Simultáneas y Diversificadas <sup>21</sup>
- Diversidad de Actividades

---

<sup>20</sup>) *ibidem* p. 48,49

<sup>21</sup>) *ibidem* p. 49-51

Comenta Paré que los intereses de los niños y el contenido de las actividades son las primeras variables que debemos considerar. El pedagogo originario de Québec agrega que, cuando trabajamos con una pedagogía de desarrollo y de proceso, el alcance de los objetivos puede hacerse en situaciones bien diferentes, al contrario de lo que sucede con una pedagogía de adquisición mecánica, en donde la uniformidad se vuelve esencial.<sup>32</sup>

• **Diversificación de Aptitudes:**

Paré ha observado que los niños tienen estilos de trabajo bastante diferentes. Algunos aprenden mejor solos, otros, en grupo. Algunos tienen una necesidad de mayor manipulación o de experiencias concretas, otros, menos, etc. Los medios y las herramientas de trabajo también difieren. Así pues, las aptitudes de los niños varían y toda la individualización de la enseñanza debería hacerse de suerte que las diferentes aptitudes puedan utilizarse en las distintas actividades. Así, cada uno de los niños puede encontrar la vía de aprendizaje que mejor le conviene. Menciona Paré que, en una actividad abierta que implica un trabajo de grupo o un trabajo individual, cada niño encontrará la diversificación de aptitudes necesaria para conducir bien las tareas y, en un momento u otro, el pequeño podrá utilizar sus puntos fuertes e integrar los conocimientos a su manera.

Con respecto a este punto, Paré se extiende y nos dice que cada aptitud recurre a procesos particulares y habilidades específicas. Por ejemplo, un niño que esté muy orientado hacia un pensamiento crítico, exigirá procesos de evaluación; en tanto que otro niño más bien dirigido hacia el pensamiento creador se dirigirá hacia la imaginación y la intuición.<sup>33</sup>

Así es como Paré, basándose en Calvin Taylor<sup>34</sup> comenta que existe un cierto número de aptitudes a las que se debería recurrir en las actividades que se proponen a los niños:

---

<sup>32</sup>) ibidem p. 51

<sup>33</sup>) ibid

<sup>34</sup>) Apud ibidem p. 51,52

- memoria
- aptitud académica
- pensamiento crítico
- pensamiento productivo ( razonamiento lógico )
- pensamiento creativo
- planificación
- toma de decisiones (evaluación)
- previsión
- liderazgo
- relaciones humanas

Paré añade que individualizar significa permitir a cada una de estas aptitudes ejercitarse y convertirse en la forma personal de aprender. Dentro de tal concepción se recurre a los puntos fuertes de cada individuo en lugar de insistir sobre sus debilidades. Se puede pensar que individualizar de esta manera debería tener como consecuencia la reducción de los fracasos, al estar colocado, cada niño, en posición de ventaja.<sup>38</sup>

• **Apertura e Integración:**

Paré explica que las situaciones abiertas que recurren a aptitudes múltiples -sobre todo cuando están en relación con la realidad-son suficientemente ricas como para suscitar variados aprendizajes. Señala que es necesario comprender que los diferentes saberes humanos son interdependientes, por tanto, se interinfluncian. En una pedagogía de procesos, todo desarrollo en un dominio no puede dejar de reflejarse en otros. Con demasiada frecuencia los conocimientos se quedan en palabras que no encuentran campo de aplicación y que se extinguen rápidamente en el olvido. Los conocimientos deben ser utilizados sin cesar si se quiere que sean integrados y no pueden ser utilizados y aplicados sino en la medida en que las actividades de clase cambien de naturaleza y se encuentre un punto de contacto con la realidad del niño. Una integración tal - comenta Paré- se realiza mejor cuando el aprendizaje tiene lugar en el momento que el niño tiene verdadera necesidad de

---

<sup>38</sup>) *Ibid*

éste para resolver un problema real. <sup>36</sup>

• **Actividades simultáneas y diversificadas:**

La individualización implica también que las distintas enseñanzas se ajusten a los diferentes niños y no al revés. Sostiene Paré que no pueden actuar 30 niños simultáneamente de la misma manera durante idénticos periodos de tiempo. Y agrega: *"es muy fácil enseñar a grandes grupos contentándose con encontrar los medios para asegurar la disciplina".* <sup>37</sup>

Al respecto, comenta que es necesario que aprendamos a reducir los grupos, a volverlos más móviles, más temporales y a permitir la simultaneidad de actividades diferentes que respondan a las necesidades del momento para cada niño. Paré opina que se deben poder encontrar momentos de trabajo colectivo, pero también de trabajo en pequeños grupos o de trabajo individual. Las actividades deben poder diversificarse de manera que entren en juego las aptitudes múltiples que ya mencionamos. La simultaneidad de actividades permite encontrar las modificaciones deseadas a nivel de la elección: del momento de trabajo, de la duración, de la naturaleza y de la forma de la misma. <sup>38</sup>

Para finalizar con este tercer principio, Paré señala que, si bien la individualización conduce a una cierta globalización en la vida de una clase -de la cual se desprenden diferentes aprendizajes que se presentan integrados-, es preciso tener la posibilidad de evaluar o, al menos, que el niño se percate de lo que pasa. Esta evaluación la debe realizar el niño como primer implicado y primer responsable de su aprendizaje. Es obligación del educador ayudar al niño a efectuar esta delicada operación ofreciéndole las ocasiones y - a veces- los instrumentos. <sup>39</sup>

**Cuarto Principio de la Pedagogía Abierta:**

*" Todo aprendizaje debe inscribirse en un circuito de comunicación, en donde la expresión y la investigación adquieran toda su significación".*

---

<sup>36</sup>) *ibidem* p. 53

<sup>37</sup>) *ibid*

<sup>38</sup>) *ibidem* p. 54

<sup>39</sup>) *ibid*



Con respecto a esto, Paré nos dice que la expresión y la investigación son interdependientes y constantemente influye la una sobre la otra, manteniendo ambas una estrecha relación con el medio ambiente. Se trata -explica- de un esquema de comunicación entre el individuo y el medio y es en este contexto en donde se realizan los diferentes aprendizajes. Siempre hay un emisor y un receptor y un canal de comunicación que permite un ajuste gradual y una mejor captación de la realidad y de sí mismo.

En relación a los casos de aprendizajes básicos, como la lectura y la escritura, comenta Paré que este mecanismo de comunicación es aún más importante, puesto que la lectura y la escritura son, ante todo, herramientas de comunicación y lo esencial de esta actividad es que reposa sobre la transmisión y recepción de un mensaje y el mensaje es tan importante como el código que lo porta.<sup>40</sup>

#### **Quinto Principio de la Pedagogía Abierta:**

*"En todo aprendizaje es necesario guardar contacto con la realidad, tanto la ligada al individuo como la exterior".*

Señala Paré que todo conocimiento se debe integrar profundamente al individuo y a la realidad. El medio interior y exterior sirven de mediadores entre los procesos orgánicos del individuo y los conocimientos que de allí se desprenden. Así pues, encontramos que el papel de la enseñanza es, ante todo, el de asegurar la oportunidad de las situaciones y el contacto con la realidad. Señala que el educador debe organizar el medio educativo, logrando un ambiente rico y estimulante que haga posible el aprendizaje. Movilidad y flexibilidad constituyen los criterios fundamentales de la Pedagogía Abierta.

#### **1.2.1.2. La Formulación de Objetivos en la Pedagogía Abierta:**

Comenta Paré que en la Pedagogía Abierta los objetivos se definen de manera muy diferente a los de la llamada Pedagogía Enciclopédica. En esta última, los objetivos son conocidos como elementos muy precisos, perfectamente formulados,

---

<sup>40</sup> Idem p. 56

sistemáticamente verificables. En la Pedagogía Abierta los objetivos vienen a ser una intención mucho más global que va -poco- aclarándose y realizándose.

El multicitado pedagogo canadiense explica que es muy importante que se conozca la dirección general que se tomará, pero sin determinar qué se va a hacer; que se va a encontrar; que se va a aprender; que se encuentra más lejos o más cerca de ser comprendido. En este contexto - señala -, el objetivo es algo fundamentalmente personal que se puede ver más preciso mientras más cercano está a lo que nos concierne, a nuestro campo de vida." Esta afirmación puede parecerse vaga y conducente a un relativismo en el aprendizaje que se puede traducir en desorden, pero para no caer en ello es importante tener en cuenta tres puntos esenciales:

- el educador y, por supuesto, los niños, deben conocer la dirección general que se tomará, esto con el fin de no caer en un desorden que no conduzca a nada.
- recordemos que la Pedagogía Abierta, fundamentada en la Escuela Moderna hace especial hincapié en que los aprendizajes tengan relación con la vida del niño, *de cada niño*.
- el tercer punto que es importante señalar es que esta teoría pedagógica pone especial interés en el desarrollo de las habilidades, aptitudes e intereses de cada niño.

Por estas tres razones consideramos que los objetivos que se planteen serán personales en tanto que se relacionan con la vida y los intereses de cada niño y serán generales en tanto que sigan una dirección que es conocida y aceptada por el grupo de niños y por el docente.

Al respecto, Paré puntualiza: *"...definir objetivos es definir las orientaciones profundas, las intenciones. Es evidente que eso no es fácil".*<sup>42</sup>

### **1.2.1.3. La relación de los padres de familia con la Pedagogía Abierta:**

Los profesores y directivos que trabajan en pedagogía abierta pueden encontrar en los padres de familia un escollo, un obstáculo a veces difícil de superar. Y es que, en verdad, ante una pedagogía de este tipo, los padres pueden inquietarse pues se dan cuenta fácilmente de los cambios que sus hijos van teniendo hacia conductas más

<sup>41</sup>) *cf.* PARE, A. *op.cit.* p. 208

<sup>42</sup>) *ibid*

independientes, autónomas y seguras. Esto, en algunos casos, puede descontrolar a los padres.<sup>49</sup>

Comenta Paré que los progenitores, normalmente, se rigen por una serie de ideas comunes a todos ellos y que, en relación con la educación de sus hijos, pueden manifestar actitudes bien contra el educador o bien contra la escuela. Y son, precisamente, tanto educadores como escuela quienes deben trabajar creativa e inteligentemente con los papás. Paré agrupa dichas ideas de los padres de la siguiente manera:

1) En primer lugar, es bastante frecuente que los padres consideren a sus niños como los mejores. Si un niño tiene éxito, el padre sentirá que es un éxito de él mismo. Si un niño no tiene éxito, entonces la escuela o el maestro no son tan buenos. Como educadores sabemos que esto es un pensamiento común entre los progenitores.

2) Ante un tipo de educación como la Pedagogía Abierta, los padres representarán -en general- una fuerza conservadora, pues ellos han recibido otro tipo de formación. Normalmente, ante su propia formación, los padres suelen tener ideas bien especiales: Si actualmente tienen éxito social, piensan que se lo deben a la educación que han recibido, por tanto, desean que sus hijos sigan sus mismos pasos y logren el mismo éxito que ellos han logrado. Si, en cambio, no tienen éxito, entonces piensan que no lo tienen porque debieron recibir la formación de quienes sí lo tuvieron. De cualquier manera, lo que está bien visto es un cierto tipo de educación. Frente a esto Paré argumenta que, aunque los padres tienen mucha razón en desear el éxito de sus hijos, no es correcto establecer lazos de causalidad directa entre sus estudios y su situación social. El pedagogo explica que creer en esto puede ser una doble ilusión, pues en primer lugar, está la idea de que la vida que llevamos está en relación directa con los estudios que realizamos o con lo que aprendimos, siendo que, en realidad, existen variables más importantes como la clase social a la que pertenecen nuestros padres, sus personalidades, las personas que nos rodean y la simple casualidad. Frecuentemente, el mismo rendimiento académico se condiciona por estas variables. La segunda ilusión es la que habla

---

<sup>49</sup> *Ibidem* p. 68

Paré consiste en creer que el futuro será como ha sido el pasado. Esto no se da en la realidad, pues como podemos observar, es cada vez mayor el número de graduados con nivel universitario que no encuentran trabajo. El mercado de trabajo esta realmente saturado cosa que, anteriormente no ocurría. Además, como ya hemos mencionado anteriormente, la educación es un fenómeno social y la sociedad -en estos tiempos- cambia con una rapidez que antes no se conocía. Pongamos un ejemplo: cuando nosotros asistíamos a la escuela, apenas sabíamos algo de los problemas ecológicos y de su solución. En cambio, para los niños que hoy están en edad escolar y para nuestros hijos, la Ecología es un tema esencial, que analizan con mucha mayor profundidad y extensión de lo que lo hicimos nosotros.

3) Una tercera idea que frecuentemente encontramos en la conducta de los padres es la proyección de sus deseos personales en sus hijos. Aquello que ellos no pudieron realizar, aquello que ellos mismos quisieran realizar. "

Después de leer lo anterior, la pregunta que surge es ¿cómo trabajar con los papás? André Paré opina que no se pueden "vender" a los papás ideas nuevas que no son las suyas. A veces los papás apoyan los cambios y novedades pero otras veces se oponen y piensan que sus hijos serán utilizados como "conejos de indias". Paré sugiere que la solución está -principalmente- en manos del maestro y propone lo siguiente:

El educador...

...en primer lugar, debe conocer muy bien sus objetivos, estar muy seguro del sentido del desarrollo que desea provocar en los niños y expresarlo a los padres con un lenguaje preciso, con el fin de tener con ellos una relación comprensiva. Esto es claro, puesto que el padre que ve al maestro convencido y dispuesto a defender la teoría de aprendizaje que le propone puede reaccionar de diferente manera a como lo haría ante un educador que le explica su teoría y al mismo tiempo le demuestra su miedo y ansiedad. Paré explica que las ideas nuevas pueden infundir al padre inseguridad, pero más inseguridad le dará estar frente a un adulto -el educador- que no sabe bien lo que va a hacer. Especialmente si lo que va a hacer lo hará con su hijo.

---

"Ibidem p. 66-67

...en segundo lugar, debe lograr que el padre participe con la escuela, que *crean* en principios comunes. Es papel del maestro decodificar, interpretar y transmitir claramente a los padres las ideas de la escuela, las novedades y cambios que desean introducir y se debe explicar lo que se hace y porqué razón se hace. Resume Paré diciendo que los padres deben recibir atención por parte de la escuela y participar con ella lo más positivamente posible<sup>46</sup>

#### 1.2.1.4. El Educador Creativo:

Al respecto de la tarea del educador, Freinet nos recuerda que, al igual que Cristo decía que si no nos hacíamos como niños no entraríamos en el reino de Dios, si no nos hacemos niños no entraremos en el reino de la Pedagogía. No debemos intentar olvidar nuestra infancia sino revivirla con nuestros alumnos. <sup>47</sup> Freinet sugiere una serie de consejos para los educadores:

El educador:

- ha de actuar de acuerdo a su naturaleza de hombre, de acuerdo a sus posibilidades y facultades de adulto.
- debe comprender las diferencias que surgen en los niños de diferentes medios y los acontecimientos que afectan a cada uno.
- procurará pasar de una actitud autoritaria a una actitud de ayuda. Estar siempre atento para ayudar al niño a superar las dificultades y a triunfar, como una mamá.

Una mamá siempre alienta, siempre ayuda.

- investigará, trabajará, experimentará, será creativo. Su papel es permitir al máximo la función de la investigación y la experiencia que es natural en todos los niños. <sup>48</sup>

Por su parte, Paré define un modelo de maestro: el educador creativo. En opinión del canadiense, el educador es un profesional que a cada momento toma decisiones e interviene de muchas maneras distintas. Su primera intervención es, -nos dice-, su presencia, su manera de pensar, de sentir, sus relaciones con sus alumnos, su forma de percibir, de razonar, de comunicar, en suma: su ser.

---

<sup>46</sup> ) *ibidem* p. 67,68

<sup>47</sup> ) *cf.* FREINET, C. *op. cit.* p. 66

<sup>48</sup> ) *ibidem* p. 65-69

Un educador creativo debe tener las siguientes características, aproximadamente:

- una personalidad compleja, pero equilibrada
- ausencia de defensividad
- apertura a la experiencia
- imagen positiva de sí mismo
- gran motivación por su trabajo
- autonomía e independencia
- inteligencia
- apertura a todo lo que venga del exterior
- apertura a todo lo que venga de él mismo
- curiosidad
- flexibilidad
- capacidad de imaginación y de intuición
- capacidad de trabajo, empeño y perseverancia<sup>48</sup>

Decimos que el profesor creativo debe manifestar apertura a todo lo que venga del exterior y a todo lo que venga de él mismo. Estos dos puntos son esenciales, pues es lo que tratamos de fomentar en los niños. En cuanto al conocimiento de todo lo que venga del exterior, podemos decir que la Pedagogía Abierta alienta un espíritu inquisitivo, abierto, curioso, que sienta deseos de conocer las cosas, las personas, las situaciones, que busque hacerse una opinión y a exigir una verdad que se encuentra en la correcta relación entre los hechos, los acontecimientos y los individuos. En suma, no se preparan personas que acepten pasivamente lo que les venga de la vida, sino seres humanos que sepan hacerle frente.<sup>49</sup> Si deseamos preparar personas así, necesariamente el educador ha de ser una persona madura, dispuesta a observar lo que ocurre en el mundo externo, a analizarlo y a formarse un juicio y una opinión. Esto, debemos entenderlo desde un punto de vista amplio, ya que el mundo externo a los seres humanos comprende muchísimas cosas, desde fenómenos y acontecimientos que ocurren en la naturaleza, hasta hechos sociales, políticos, económicos, culturales, educativos, religiosos. Ante esto cabe añadir que se pretende que el educador sea una persona que actúe de acuerdo a una recta

<sup>48</sup> *cit.* PARE, A. *op. cit.*, p. 183

<sup>49</sup> *cit.* FREINET, C. *op. cit.*, p. 47, 48

razón, de acuerdo a una escala valores que incluyan valores morales y religiosos. Consideramos que no se trata únicamente de buscar a un docente que sea como una enciclopedia sino a una persona madura, íntegra que sabe y conoce lo que pasa en el mundo pero que es capaz de darle su lugar y su valor de acuerdo a sus principios, mismos que deben ser muy sólidos. Debemos siempre recordar que el educador es un ejemplo para los niños.

En cuanto a que el profesor creativo debe estar abierto a todo lo que venga de él mismo, podemos decir que esto es absolutamente necesario para lograr la autoaceptación, la madurez e integridad necesarias para su tarea. Esto implica reflexión, conocimiento de sí mismo, de sus propias aptitudes, habilidades, intereses, valores, conocimientos, etc. Un auténtico conocimiento y aceptación de la propia persona. Creemos que la ésta última es indispensable para poder actuar de forma madura en la vida, pues, en cualquier profesión, una persona que no está abierta a sí misma, a lo que siente, a lo que piensa, a sus propios cambios difícilmente puede adaptarse y entregarse a su trabajo y a sus relaciones humanas. Máxime si estamos hablando de la profesión de educador, que implica una gran entrega al trabajo y a los educandos.

Ahora bien, André Paré menciona que un buen educador creativo se forma no sólo gracias a las aptitudes anteriormente mencionadas, sino a su armoniosa combinación con una serie de actitudes que dicho educador debe observar en el ejercicio de su profesión, y que a continuación citamos:

El profesor creativo debe...

- 1ª centrarse en el proceso de aprendizaje. Promover que el educando aprenda a aprender.
- 2ª motivar activamente al estudiante a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- 3ª ayudar al estudiante a ser un investigador activo, que identifique y sepa utilizar eficazmente los recursos disponibles.
- 4ª atender al estudiante para que éste aprenda a encontrar y utilizar la información para resolver sus problemas y necesidades.
- 5ª entusiasmar al estudiante para que aprenda gracias a la exploración y al

descubrimiento; a la formulación y verificación de hipótesis; a la resolución de problemas; al espíritu inquisitivo.

6ª centrarse en el proceso creador de identificación y de resolución de problemas reales y abiertos, que posean muchas posibles respuestas.

7ª formular claramente los objetivos, definidos en función de las necesidades de los estudiantes.

8ª animar al estudiante a identificar sus propias necesidades de aprendizaje y sus objetivos.

9ª integrar a los estudiantes en la organización y la evaluación de las experiencias de aprendizaje, de los progresos en el logro de los objetivos.

10ª centrarse en el rendimiento individual en relación con las necesidades personales y los objetivos de cada estudiante.

11ª ayudar al estudiante a trabajar eficazmente con otros en actividades conjuntas de resolución de problemas.

12ª provocar discusiones y actividades de grupo.

13ª lograr la apertura de la comunicación que existe entre los estudiantes y él y de los alumnos entre ellos mismos.

14ª evitar dar "consejos". Mas bien, ayudar al estudiante a explorar las "alternativas". Apoyar al estudiante en la toma de sus propias decisiones.

15ª apelar a las ideas, las sugerencias, los juicios de los estudiantes; implicarlos en las tomas de decisiones.

16ª procurar la informalidad y la espontaneidad dentro de la clase; establecer relaciones informales con los estudiantes.

17ª favorecer una actitud inquisitiva, de análisis y crítica constructiva, así como una actitud de confianza ante los juicios de los demás estudiantes.

18ª investigar y desarrollar un clima de apertura, de confianza y de interés por los otros, a través de la retroalimentación dada a cada niño para permitirle evaluar su desenvolvimiento y su progreso.

19ª estructurar el curso de manera que los problemas no planificados e imprevistos puedan ser utilizados como medios de aprendizaje.

20ª buscar el acercamiento individual con cada uno de sus alumnos.

21ª interrogar, cuestionar, hacer aparecer, sugerir proponer alternativas.



22ª poseer tiempo para él mismo, para descansar y crear.

23ª permitir a los niños jugar: no sólo con objetos, también con pensamientos, con ideas.

24ª favorecer y multiplicar las interacciones entre los niños, los adultos y los objetos. Conocer los problemas y las soluciones que nacen de las interacciones y organizar el medio para facilitarlas y enriquecerlas.

25ª permitir elegir a sus alumnos. Son ellos quienes, partiendo de sus necesidades e intereses imprimen la dirección del proceso de aprendizaje. La intervención del maestro parte de ese movimiento de los niños.<sup>50</sup>

André Paré resume este tema haciendo hincapié en la importancia del educador, al afirmar que éste tiene una influencia muy amplia, basada principalmente en su ser, en su personalidad, pues para los niños, como ya se comentó, el profesor siempre es una especie de patrón, de ejemplo. Paré explica que es por sus intervenciones que el docente guía el funcionamiento mental de los niños, de lo cual se desprende la trascendencia que el educador tiene en el desarrollo de sus alumnos.<sup>51</sup>

#### **1.2.1.5 La Coherencia Pedagógica en la Pedagogía Abierta:**

Paré sostiene que el principio fundamental de cualquier Teoría Pedagógica es la coherencia, es decir, la existencia de una continuidad entre lo que se piensa y lo que se hace. Gracias a esta coherencia pedagógica se establece una correspondencia lo más perfecta posible entre los objetivos, los medios y los resultados. Aquel que quiera desarrollar la independencia, la autonomía, la capacidad de autogestión y que determine aquello que los niños harán para ahorrar tiempo, para hacerlo más rápido, es incoherente, pues sus medios -la sobreplanificación para ganar tiempo- están en contradicción con sus intenciones.<sup>52</sup>

En relación con el profesor, explica Paré que éste **debe encontrar un lazo estrecho entre sus creencias y sus principios; su filosofía del hombre; su concepción del aprendizaje y la dirección que debe tomar, los**

<sup>50</sup>) cf. PARE, A. op. cit., p. 183-186

<sup>51</sup>) ibidem p. 187

<sup>52</sup>) ibidem p. 210

**medios que elija, los útiles e instrumentos que utilice para llegar y la naturaleza de la evaluación que realice.** De principio a fin del proceso, no deben encontrarse contradicciones.<sup>51</sup>

En cuanto a la programación, la coherencia pedagógica consiste en establecer un lazo lo más estrecho posible entre los siguientes aspectos:

- creencias y principios
- objetivos e intenciones
- políticas
- acciones, medios, situaciones
- materiales, útiles, técnicas
- intervenciones y estrategias
- actitudes y ambiente
- evaluación

La coherencia, en este sentido, nos garantiza que los profesionales de la educación, no tendrán contradicciones entre ellos mismos ni entre ellos y la estructura escolar que han planeado y programado. El educador debe comportarse tan coherentemente como el director, el administrador, los padres de familia, los alumnos, en fin, todas las personas que forman parte de dicha estructura. Deben establecerse relaciones estrechas. Todos deben hablar de las mismas cosas en los mismos términos.<sup>52</sup>

#### **1.2.1.6. Los Grandes Objetivos de la Escuela Elemental**

El pedagogo canadiense habla de objetivos generales que pueden ser retomados por cualquiera de las instancias del sistema escolar: la administración central, los directores de escuela, los educadores, los padres y los niños. Paré propone objetivos muy generales, que se pueden interpretar, definir y traducir técnicamente a la acción de muchas maneras distintas.

A continuación presentamos los cuatro objetivos generales que plantea Paré y que

---

<sup>51</sup>) *Ibidem* p. 209

<sup>52</sup>) *Ibidem* p. 210,211

se van precisando a través de un cierto número de objetivos particulares. Paré se basa en Sylvie Garant y France Dion <sup>31</sup>, colegas suyos, para elaborar estos objetivos:

**PRIMER OBJETIVO:**

El desarrollo de una imagen positiva de sí mismo, es decir, el desarrollo de:

- la confianza en sí
- una soltura corporal
- la adquisición progresiva de una confianza en el medio físico y social
- la adquisición progresiva de conocimientos relativos a ese mundo físico y social.

**SEGUNDO OBJETIVO:**

El aprendizaje de la vida de grupo y del trabajo en equipos en un contexto de vida democrático ( aprendizaje del concepto de democracia), por medio de:

- la iniciación a la gestión en equipos o a la autogestión
- el aprendizaje de los valores y exigencias de la vida colectiva.

**TERCER OBJETIVO:**

La iniciación a la investigación, a través de:

- la adquisición de un interés científico
- el desarrollo de las habilidades mentales conducentes a la resolución de problemas
- la adquisición de cualidades o actitudes necesarias para la investigación.

**CUARTO OBJETIVO:**

El desarrollo de capacidades de expresión y de comunicación por medio de:

- el desarrollo de actitudes necesarias para la expresión y la comunicación auténtica.
- el dominio del lenguaje y de instrumentos útiles que faciliten la expresión y la comunicación.
- el desarrollo de un estilo personal de expresión y comunicación y la posibilidad de desempeñarlo.

---

<sup>31</sup>) *ibid* p. 212

El logro de estos objetivos depende de varios factores:

- \* la administración estatal
- \* los recursos disponibles
- \* la región del país
- \* los estratos sociales implicados
- \* el equipo de profesores
- \* los padres de familia
- \* el nivel de los niños<sup>88</sup>

### 1.2.1.7. El manejo de la disciplina escolar en la Pedagogía Abierta

El docente que practica la Pedagogía Abierta en su labor, normalmente se cuestionará cómo mantener la disciplina en el grupo. Este es realmente un aspecto muy importante en cualquier sistema educativo, pero, trabajando con este sistema en particular la cuestión de la disciplina puede convertirse en un problema grave, ya que los niños ciertamente gozan de una mayor libertad, misma que puede traducirse en desorden, algarabía y pérdida del control grupal. Así pues, la pregunta es ¿cómo mantener la disciplina? Al respecto, Freinet comenta que el educador no puede permanecer "fuera" de la vida de la clase dirigiendo y sancionando. El profesor debe entrar en la vida de la clase, animarla, convertirse en **el personaje** sin el cual los niños no tendrían éxitos ni victorias. El educador es un líder que inspira respeto. Aquí, claro está, debemos tener en cuenta que los niños están más bien acostumbrados a recibir órdenes... y a esquivarlas; razón por la cual a veces el educador es visto como un enemigo. En un principio el docente no está con los niños sino frente a ellos y ellos frente a él. Sin embargo, -afirma Freinet- el profesor no debe seguir el camino de la sanción, siempre es mejor mostrar que **no se seguirá** esa vía pero **señalando** que el desorden y la falta de respeto no se pueden autorizar. La autoridad debe utilizarse exclusivamente cuando se necesite y de manera prudente. <sup>89</sup>

El pedagogo francés afirma que este tipo de educación es partidaria de la disciplina escolar y de la autoridad del docente sin las cuales no podría haber ni instrucción ni

<sup>88</sup>) ibidem p. 213

<sup>89</sup>) cit. FREINET, C. op. cit. p. 77-85

educación. Lo único que hay que precisar es qué forma de autoridad y de disciplina es la correcta y cómo se puede lograr. Al respecto, Freinet menciona la "disciplina del trabajo": el trabajo en equipo que busque desarrollar proyectos interesantes y al alcance de la clase ayuda a resolver el problema de la disciplina. La buena disciplina es consecuencia natural de una buena organización del trabajo cooperativo y del clima moral de la clase. La disciplina escolar a través del trabajo interesado de los niños debe crear un medio eminentemente educativo y humano. <sup>88</sup> Claro está, esta tarea no es nunca demasiado sencilla.

#### 1.2.1.8. Algunas Consideraciones con respecto a la Pedagogía Abierta

Después de haber expuesto - a grandes rasgos - la teoría de la Pedagogía Abierta, considero importante hacer algunas reflexiones importantes, algunas sin duda más superficiales que otras. Es casi seguro que una teoría tan innovadora como ésta suscite críticas y escepticismos, y aún habrá quien diga que es imposible que funcione correctamente. Ante esto, vale la pena hacer una aclaración: para que una escuela estructurada de esta manera funcione bien, es necesario que los directores, pero principalmente los educadores tengan una muy profunda preparación. En realidad, es mucho más fácil ser un profesor convencional en una escuela digamos tradicional, donde la programación es exhaustiva y los instrumentos de evaluación y de control de la disciplina son lo suficientemente punitivos como para poder "dar las clases en silencio y poder terminar todos los temas". Pero este, no es el objetivo que buscamos. Ser un buen maestro de una escuela fundamentada en la Pedagogía Abierta, implica mucho más que eso. Se requiere no sólo de una preparación muy amplia y profunda, sino también de un equilibrio emocional y de un entusiasmo que no todo educador posee. En este caso, es preciso que el maestro esté consciente del importantísimo papel que juega -aunque no lo parezca - y que se resume en cuatro puntos esenciales, ligados unos con otros:

- en primer lugar, me parece fundamental que el docente motive a los niños en diversos temas, ello no únicamente para evitar que se estanquen en uno solo, sino para que los niños alcancen el logro de sus objetivos realmente a través de la

---

<sup>88</sup>) *ibidem* p. 35,36

investigación, la experimentación y el trabajo individual y en equipo. Es esencial la motivación que logre dar el educador no únicamente para que el niño haga experimentos físicos, sino también para que aprenda correctamente la ortografía y la aritmética. Y no sólo que aprenda, sino que, además, le guste. Uno puede preguntarse ¿cómo es posible que los niños realicen "solos" todo ese aprendizaje? y la respuesta es: no están solos, está el educador que en todo momento es una guía, una fuente de sugerencias, un apoyo, un punto de equilibrio, un líder ...la personalidad de este tipo de educador es, sin duda, bien especial.

• en segundo lugar, y como ya comentamos anteriormente, el profesor debe tener una profunda convicción de la necesidad de la disciplina. Frecuentemente escuchamos u observamos que en este tipo de escuelas la disciplina está siempre ausente y solemos relacionar la noción de escuela activa a caos, desorden y gritería. Es cierto que en un tipo de educación hasta cierto punto tan libre y permisiva puede caerse en conductas alocadas y desordenadas, pero ahí es donde, nuevamente, apreciamos el papel esencial que juega el educador. Primero que nada, el maestro debe establecer lo que significa la disciplina, en realidad, pues este concepto no se reduce a silencio y rutina que permitan dar la clase. No. La disciplina debe entenderse como principio de orden que, efectivamente, permita trabajar y alcanzar el logro de los objetivos, pero al mismo tiempo que establezca los cimientos para el desarrollo sano de la libertad del niño, en un contexto de respeto, de confianza y de responsabilidad. Como ya se dijo, es fundamental que desde un principio y -quizás- recordándolo cada día, el maestro precise las bases de dicho orden, mismas que podríamos señalar como las siguientes:

- \* establecer los objetivos que se alcanzarán, no sólo a lo largo de todo el curso, sino también en periodos más cortos, llegando hasta la programación semanal.
- \* llevar hasta su término cualquier actividad que se emplee.
- \* establecer las bases de un absoluto respeto de las ideas, opiniones y comentarios de los demás niños, tanto en el trabajo en equipo y el trabajo grupal así como en las discusiones que se susciten.
- \* orientar a los niños a la autoevaluación y a la autocrítica de su propio desempeño, ello, con una ayuda delicada y sutil por parte del educador.

- precisar la ausencia de premios y castigos.
- favorecer, siempre, la comunicación libre y franca del niño con el maestro, que permita una relación de total confianza y respeto entre ambos.

Pienso que estas pueden ser las bases para establecer el orden, sin embargo, habrá quien se cuestione cómo se logra trabajar en silencio, en equipos o grupos, de manera tal que no se perciba ese ambiente excesivamente relajado que en ocasiones encontramos en las escuelas activas. Pues bien, ante ello, puedo afirmar que un niño - igual que un adulto - trabaja en absoluto orden cuando se encuentra absorbido por una actividad que le resulta interesante y placentera. ¿Cómo hacer que a un niño le puedan resultar placenteras las matemáticas y las ciencias sociales, la gramática y la geografía, la historia y la biología, la lectura y la física? Es posible considerar que gran parte está en la forma como el educador motive e interese al niño a través de sus actitudes, de su entusiasmo, de su propio interés, de sus conocimientos, de los instrumentos y materiales que utilice. Todos nosotros podemos recordar porqué alguna vez en nuestra vida nos hemos sentido especialmente atraídos e interesados por alguna materia, y la respuesta será siempre la misma: por el profesor. Tal o cual educador nos infundió ese especial interés por su materia. Esto es lo esencial en la Pedagogía Abierta: el docente debe orientar a los niños para que se interesen por todas las materias y trabajen en ellas, en todos esos temas que contienen; que trabajen motivados, atentos, absortos...callados. Claro, aquí el educador, dados sus conocimientos pedagógicos, percibirá que hay niños que trabajan con mayor facilidad la aritmética que la geografía, mientras que otro es un gran pintor y le cuesta mucho trabajo la gramática...pero ello no quiere decir que no se interesen en esos temas que les son difíciles, pues precisamente el profesor buscará la forma de que nazca ese interés y de que, de alguna manera, al niño le resulte placentero.

Agrego, además, que es necesario que el docente sienta esta disciplina, este principio de orden, con dos fines muy específicos: que el niño aprenda a hacer un uso responsable de su libertad y que aprenda a confiar en sus capacidades. La sociedad, posiblemente no nos tratará tan bien como lo hizo una escuela donde se practicaba la Pedagogía Abierta, ya que aquella puede ser condicionante y

presionante. Sin embargo, concebimos dos cosas básicas: una, estamos conscientes de los límites que imponen el respeto, la responsabilidad, el orden, la autocrítica; y dos, somos igualmente concededores de nuestras capacidades, de nuestras habilidades, de nuestro inmenso potencial creativo y afectivo. No tiene por qué decirse que la escuela que se fundamente en una teoría como la que hemos expuesto no prepara al individuo para enfrentarse debidamente con la sociedad, antes bien, la Pedagogía Abierta orienta y apoya al individuo para que se integre de una manera equilibrada, independiente, creativa y positiva a la sociedad a la que pertenece.

- en tercer lugar, considero importante recalcar que el educador, debe ser capaz de aprovechar lo accidental, lo que pasa cada día sin que lo preveamos. Esta facilidad para improvisar es indispensable para sacar provecho de cada situación que se presente, por inesperada que sea, como una oportunidad para lograr algún aprendizaje.
- en cuarto lugar, planteo el problema de la formación y la preparación del educador. Aquí es importante destacar dos puntos: aludo a formación en un aspecto profundo de la persona: sus valores, su moral. La Teoría de la Pedagogía Abierta, llevada a cabo con cumplimiento y cercanía a sus objetivos, técnicas y métodos sin duda nos puede proporcionar éxitos en el terreno educativo, pero considero que es necesario también hacer hincapié en la formación religiosa y moral de los niños, puesto que el fin de la educación es el perfeccionamiento de la persona, mismo que debe llevarnos a alcanzar el fin último. Y no puede hablarse de un perfeccionamiento si dejamos de lado el aspecto espiritual y moral de los educandos. Ahora bien, la teoría existe, esta ahí lista para ser aplicada, pero es muy importante que quien la lleve a cabo -el docente- sepa matizar, sepa dar un lugar a esa formación moral, y para ello es necesario que uno mismo, como educador, como persona, cuente con esa solidez de principios y de valores que pretendemos compartir con nuestros alumnos. Porque el profesor, como se ha comentado ya varias veces en este capítulo, es un ejemplo para los niños.



Ahora bien, en cuanto a la preparación del docente, es verdad que se necesita a una persona especialmente culta e informada, que sea capaz de orientar y guiar a los niños en cualquier circunstancia, en cualquier tema que deseen investigar. Ciertamente la preparación que requiere este tipo de educador no es fácil encontrar en nuestra realidad mexicana en donde los problemas educativos no son pocos ni fáciles de solucionar. Como pedagogos no es nuestro papel quedarnos de brazos cruzados. Debemos reconocer nuestras capacidades y nuestros límites. En lo personal considero que el docente debe tratar siempre de perfeccionarse, de capacitarse, de leer, de reflexionar, de juzgar. Si uno eligió esta profesión, es para entregarse a ella y una forma de hacerlo es procurando la propia perfección, fin mismo de la educación. Ahora bien, como director de un centro educativo que trabaje tomando como modelo a la Pedagogía Abierta, considero un punto de esencial importancia la correcta selección del profesorado, procurando que éste, en lo posible, se acerque al modelo del "educador creativo". No es cuestión de exigir un ser perfecto sino simplemente un profesor que tenga aptitud y habilidad para las cuestiones educativas, que esté bien preparado (una carrera universitaria), que posea cultura, que actúe maduramente y que tenga muchos deseos de ayudar a los niños en la tarea de formar su vida. A mí me parece que no se estaría pidiendo un imposible, simplemente, un educador con vocación.

Para terminar, resumimos recurriendo a ideas del mismo Paré, quien afirma que *"...la responsabilidad del maestro es enorme pues tiene que ayudar a cada niño a organizar su mundo interior, para que pueda relacionarse positivamente con el medio en que vive"*<sup>19</sup>. Y esto, no es tarea fácil, ni que se haga en un día pues una la labor que nace en lo profundo, en el espíritu de la escuela y del educador y se transforma en actos que realizamos todos los días, en todo momento.

Y es dentro de este marco pedagógico que nos situamos para fundamentar la investigación que se desarrollará en los siguientes capítulos.

---

<sup>19</sup>cit. PARE, A. op. cit., p. 209

*"Me fui más allá del hombre, casi a la altura de los niños..."*

**Facundo Cabral**

*"Debemos acercarnos a los niños para tratar de aprender algo,  
para tratar de vivir como ellos viven y de jugar como juegan ellos;  
no hay que olvidar que los niños...están más cerca de Dios"*

**Vicente Ochoa Leyzaola**

## **CAPITULO II**

### **EL DESARROLLO COGNOSCITIVO Y AFECTIVO DEL NIÑO DURANTE LA FASE DE LAS OPERACIONES CONCRETAS**

#### **II.1. EL DESARROLLO COGNOSCITIVO:**

Para desarrollar la temática del desarrollo cognoscitivo, tomaremos como base la Teoría Cognoscitivista. A través del cognoscitivismo, se explica la conducta humana de acuerdo a un sistema, evitando los datos cuantitativos.<sup>60</sup> Esta teoría descansa en dos aspectos diferentes:

- 1o. El crecimiento biológico apunta a todos los procesos mentales como continuación de procesos motores innatos.
- 2o. En los procesos de la experiencia - origen de todas las características adquiridas- el organismo descubre la existencia separada de lo que experimenta. Es decir la experiencia **es** lo que define la esencia del desarrollo cognoscitivo.<sup>61</sup>

##### **II.1.1. Factores que afectan el desarrollo intelectual.**

###### **a) Maduración:**

Entre más años tenga un niño es más probable que posea un mayor número de estructuras mentales que actúen de manera organizada. El sistema nervioso controla las capacidades disponibles en un momento dado y alcanza su madurez total cuando el niño cumple 15 ó 16 años, edad en la que se logra el estado máximo de desarrollo de las habilidades motoras y perceptivas.

###### **b) Experiencia Física:**

Cuanto más experiencia física tenga un niño con objetos de su medio ambiente, más probable es que desarrolle un conocimiento adecuado de ellos. El conocimiento lógico se deriva no de los objetos en sí mismos, sino de su manipulación y de la estructuración interna de su acción

---

<sup>60</sup>) *cf.* MAIER, H. *Tres Teorías sobre el Desarrollo del Niño* p. 69

<sup>61</sup>) *ibid* p. 101

c) Interacción Social:

Conforme crezcan las oportunidades que los niños tengan de actuar entre sí con compañeros, hermanos, padres o maestros, más puntos de vista escucharán. Este tipo de interacción constituye una importante fuente de información conocida como "conocimiento social".

Sin embargo, ninguno de estos factores por sí solo puede explicar el desarrollo intelectual. La maduración no es suficiente, pues la edad es únicamente un índice del desarrollo intelectual de un niño. Tampoco lo es la experiencia física, pues aunque es esencial dentro de la teoría cognoscitivista, es un factor entre otros. La interacción social resulta también insuficiente, pues algunos niños se desarrollan de manera relativamente aislada y no por ello están en seria desventaja para desarrollar un conocimiento del mundo que les rodea.

El desarrollo intelectual, en sí mismo, combina, además de los tres factores anteriormente citados, otro factor muy importante, que juega un papel en la coordinación de los otros tres, y que es la **equilibración**.

Tenemos pues, que en el desarrollo intelectual influyen cuatro factores, de los cuales, la equilibración es el más importante, pues involucra una interacción continua entre la mente del niño y la realidad, el medio ambiente. Este ciclo de interacciones repetidas con el medio ambiente hace del niño el resorte principal de su propio desarrollo. ¿Por qué? Porque el niño tiene una actividad constante en la cual descubre nuevos problemas, que rompen su equilibrio. Para evitar este estado de desequilibrio, el niño busca soluciones que lo lleven a un nivel superior de equilibrio. En todo este proceso, el niño juega un papel activo, por ello él mismo es la causa principal de su propio desarrollo. La equilibración actúa como una suerte de compensación intelectual activa con el medio ambiente.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Cfr. LABINOWICZ, E. *Introducción a Piaget* p. 40-46

Al lograr este equilibrio, el organismo logra la **adaptación**, que es, precisamente, el esfuerzo cognoscitivo del organismo para hallar un equilibrio entre él mismo y su ambiente. Esto depende de dos procesos interrelacionados, llamados **asimilación** y **acomodación**.<sup>63</sup>

Toda la información que nuestras estructuras van recibiendo, se **asimila**. La asimilación es, pues, la incorporación de nuestras percepciones de nuevas experiencias dentro de nuestro marco de referencia actual y nos garantiza un conocimiento deliberado y continuo. Cuando el niño se enfrenta a un mundo que le es familiar, la asimilación le permite relacionar las estructuras que ha formado internamente. <sup>64</sup> La asimilación significa que una persona adapta el ambiente a sí misma, el individuo le da un uso al medio externo según él mismo lo concibe. En la medida en que una persona puede integrar un hecho a sí mismo, lo ha experimentado.<sup>65</sup>

La acomodación se refiere a la modificación de estructuras ya existentes, y nos garantiza la proyección y evolución de nuestro entendimiento. Esta modificación se refiere tanto a la reorganización de estructuras existentes como a la elaboración de estructuras nuevas. Siempre que un niño se somete a situaciones nuevas, se obliga a un acomodo en su entendimiento. La asimilación representa la influencia del ambiente real. Al acomodar, el niño concibe e incorpora la experiencia ambiental como ésta es realmente.<sup>66</sup>

Ambos procesos actúan siempre juntos. Se entrelazan y se equilibran mutuamente. Nunca se realiza la experiencia con un objeto exterior a menos que tenga una influencia personal significativa. Las antiguas estructuras se ajustan ( asimilan ) a nuevas funciones y las nuevas estructuras sirven ( se acomodan ) a las antiguas funciones, en circunstancias modificadas.<sup>67</sup>

<sup>63</sup>) *cf.* MAIER, H. *op. cit.* p. 102

<sup>64</sup>) *cf.* LABINOWICZ, E. *op. cit.* p. 40-46

<sup>65</sup>) *cf.* MAIER, H. *op. cit.* p. 102

<sup>66</sup>) *cf.* LABINOWICZ, E. *op. cit.* p. 40-46

<sup>67</sup>) *cf.* MAIER, H. *op. cit.* p. 103

continuidad  
estabilidad  
**Asimilación**

cambio  
novedad  
**Acomodación**



### ADAPTACION ( EQUILIBRIO )<sup>88</sup>

#### II.1.2 ¿QUE ES LA COGNICION?

La cognición es una interpretación de la realidad que el sujeto realiza interna y activamente al actuar en forma recíproca con ella, se construye a través de la interacción de las estructuras mentales con el ambiente.<sup>89</sup>

#### II.1.3. Los procesos cognoscitivos.

El término cognición designa a los procesos que intervienen en:

- a) **la percepción:** descubrimiento, organización e interpretación de la información procedente tanto del mundo exterior como del ambiente interno.
- b) **la memoria:** almacenamiento y recuperación de la información recibida.
- c) **el razonamiento:** uso del conocimiento para hacer inferencias y sacar conclusiones.
- d) **la reflexión:** valoración de la calidad de ideas y soluciones.
- e) **el discernimiento:** reconocimiento de nuevas relaciones entre dos o más segmentos del conocimiento.

Los principales procesos del conocimiento maduran de manera ordenada en el niño que crece en un ambiente medianamente normal, que cuenta con personas y cosas. Algunas experiencias pueden acelerar o retardar el momento en que hagan su aparición dichos procesos cognoscitivos. Cada uno de estos procesos surge en un contexto muy estrecho al principio del desarrollo y , conforme va creciendo el niño, se generaliza hasta abarcar una

<sup>88</sup> cf. LABINOWICZ, E. op. cit. p. 44-46

<sup>89</sup> ibidem p. 151

creciente variedad de situaciones. <sup>6)</sup>

## II.2. LAS FASES DE DESARROLLO.

Una fase es la conformación en pautas homogéneas del estilo de vida de un individuo en un periodo dado. Cada fase refleja una gama de pautas de organización que se manifiesta en una secuencia definida dentro de un periodo de edad aproximado en el continuo de desarrollo. Al completarse una fase se da lugar a un equilibrio transitorio así como al comienzo de un desequilibrio que corresponde a una nueva fase. El orden de sucesión de estas fases, se encuentra subordinado a la edad.

El concepto del desarrollo en Piaget se resume así:

- 1) Hay una continuidad absoluta entre todos los procesos del desarrollo.
- 2) El desarrollo responde a un proceso continuo de generalización y diferenciación.
- 3) Esta continuidad se obtiene por medio de un desenvolvimiento continuo. Cada nivel ( fase) de desarrollo arraiga en una fase anterior y se continúa en la siguiente.
- 4) Cada fase implica una repetición de procesos del nivel anterior bajo una diferente forma de organización. Las anteriores pautas de conducta se convierten en parte del nuevo nivel superior.
- 5) Las diferencias en la pauta de organización crean una jerarquía de experiencias y acciones.
- 6) Los individuos alcanzan diferentes niveles dentro de la jerarquía. Cada individuo es **capaz** de lograr todos estos desarrollos, si bien no todos se realizan.<sup>7)</sup>

Piaget postula la existencia de cuatro grandes fases de desarrollo:

- 1.- fase sensorio-motriz ( 0-18 a 24 meses)
- 2.-fase preoperativa (18 a 24 meses-7años)
- 3.- fase de las operaciones concretas (7 a 12 años)
- 4.- fase de las operaciones formales (12 años en adelante)

<sup>6)</sup> cfr. MUSSEN, P.H. *et al.* Desarrollo de la Personalidad en el niño p. 231-232

<sup>7)</sup> cfr. MAIER, H. *op. cit.* p. 109-110

Para Piaget, la noción de **operación** es muy importante pues ésta constituye una regla dinámica especial, derivada de las actuaciones de los niños con objetos, que nos dice que uno puede invertir un estado de cosas en la acción o en el pensamiento.<sup>72</sup> Es decir, el pensamiento operacional se refiere a la capacidad mental de ordenar y relacionar la experiencia como un todo organizado.<sup>73</sup> A partir de la fase de las operaciones concretas, entramos en el terreno de un pensamiento propiamente operacional, pues, como explicaremos más adelante, es el momento en que se desarrolla la noción de *reversibilidad*, base y fundamento de la noción de *operación*.

Antes de proceder a exponer las características de desarrollo más importantes de la fase en la cual se centra este estudio, - que es la de las operaciones concretas-, es preciso explicar las fases precedentes, pues hemos de tener en cuenta que para Piaget, el desarrollo es un continuo. De esta manera se logrará una mayor comprensión de la etapa de las operaciones concretas.

#### II.2.1. La Fase Sensorio-motriz.

La palabra sensorio-motriz describe el primer periodo del continuo del desarrollo, que depende principalmente de la experiencia sensoriomotora y somatomotora. Esta fase abarca desde el nacimiento hasta aproximadamente los 18 ó 24 meses. En esta etapa el niño depende de su cuerpo como medio de expresión y comunicación. La palabra sensorio-motriz indica que el niño crea un mundo totalmente vinculado con sus deseos de satisfacción física en el ámbito de su experiencia sensorial inmediata. Las tareas fundamentales de desarrollo en esta fase son:

- la coordinación de los actos o actividades motoras y
- la percepción o senso-percepción de un "todo" tenue.

El niño llega a verse como una parte activa de su medio y es capaz de percibir a éste último en el horizonte de su experiencia inmediata.<sup>74</sup>

<sup>72</sup>) *cf.* MUSSEN, P.H. *et al.* *op.cit.* p. 276

<sup>73</sup>) *cf.* MAIER, H. *op.cit.* p.145

<sup>74</sup>) *ibidem* p. 110-111



### 11.2.2. La Fase Preoperativa

Este período abarca desde los 18 ó 24 meses hasta aproximadamente los siete años. Para Piaget, esta es una fase de transición entre las pautas de vida propias de una conducta enteramente dedicada a la autosatisfacción y la conducta rudimentariamente socializada. La vida de un niño en este período parece ser de constante investigación: investiga su ambiente y las posibilidades de interactuar en él. Algo que es muy importante señalar, por su importancia dentro de este estudio, es que durante esta etapa el aspecto lúdico del comportamiento infantil empieza a ser apreciable. El juego ocupa la mayor parte de las horas de vigilia del niño y es a través de esta actividad que el niño consolida y amplía las adquisiciones anteriores. El juego se convierte en un instrumento de adaptación ya que en este momento el niño transforma su experiencia del mundo en juego con gran rapidez.

Sin embargo, el hecho más importante en este período, es la ampliación del interés social por el mundo que le rodea. El contacto repetido con otras personas inevitablemente reduce la egocentricidad y aumenta la participación social. Esta fase constituye un puente entre la aceptación pasiva del medio y la capacidad de reaccionar frente a él de manera realista. Hacia el final de esta etapa el niño es capaz de expresar lo que piensa y siente a través de la palabra aunque su pensamiento y razonamiento todavía permanezcan ligados a sus acciones. Durante esta fase el niño se acerca cada vez más a una actuación según pautas consecuentes de razonamiento. Tiende a comportarse cada vez más como sus mayores y exhibe los primeros indicios reales de cognición. En este período, el niño lucha por hallar un equilibrio adecuado entre asimilación y acomodación. Trata de adaptar sus nuevas experiencias a sus pautas de pensamiento previas. El interés -cada vez mayor- en los hechos que ocurren determina una mayor asimilación. Al mismo tiempo los procesos acomodativos se extienden para verificar, estabilizar y generalizar los diferentes modelos con el fin de que el niño pueda asimilar conceptos más universales.<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> *ibidem* p. 126-145

### **II.2.3. La Fase de las Operaciones Concretas:**

#### **Aspectos Generales:**

En la fase de las operaciones concretas, se presupone que la experimentación mental depende todavía de la percepción. De los siete a los once años, el individuo no puede ejecutar operaciones mentales a menos que consiga percibir concretamente su lógica interna.

#### **Reversibilidad:**

En esta fase el niño logra percibir un hecho desde perspectivas diferentes. Estas múltiples perspectivas hacen que el individuo adquiera conciencia de la reversibilidad, noción que se comprende especialmente en esta etapa. Desde la fase anterior el niño ha desarrollado la noción de la reversibilidad en sus contactos cotidianos con objetos, pero ahora asimila la posibilidad permanente de regresar al punto de partida de la operación dada: es decir, la capacidad de vincular un hecho o pensamiento con un sistema total de partes interrelacionadas entre sí a fin de concebir el hecho o pensamiento desde su comienzo hasta su final o desde su final hacia su comienzo.

El conocimiento de múltiples enfoques de un objeto proporciona elasticidad al enfoque propio del niño, que antes era rígido e intuitivo, y le permitirá, igualmente, ordenar sus datos sensoriales en dos niveles de pensamiento:

1• Una vez conocidas las partes de un todo, el niño las estudia y las clasifica en su mutua relación, cosa que más tarde desembocará en una comprensión del todo. Esta forma de comprensión se origina en el campo de la experiencia con el medio físico y social. Las abstracciones que el niño aprende a elaborar a partir de las experiencias concretas con los objetos lo conducen a métodos matemáticos de conceptualización, como se explica a continuación.

2• Como acabamos de exponer, en este punto de su desarrollo el niño se preocupa por crear para sí mismo sistemas de clasificaciones conceptuales y clasifica cada objeto como parte de un sistema total más amplio. Esto pone de

relieve la creciente conciencia del niño de que cada objeto posee varios puntos de referencia y puede ser ordenado de acuerdo con ellos. El niño puede visualizar cualquier objeto en relación con uno o varios conjuntos que a su vez se convierten en parte de una unidad o sistema aún más amplio.<sup>18</sup>

Según Piaget, en este momento el niño desarrolla un nuevo conjunto de reglas llamadas agrupamientos, que poseen especiales cualidades lógicas. Al comprender un niño plenamente estos agrupamientos, se puede percibir de cuatro verdades lógicas profundas:

**1o.** Si A es igual a B por algún atributo y B es igual a C, entonces debe ser cierto que A es igual a C.

**2o.** Existen determinadas relaciones fijas entre los objetos o cualidades de los mismos. En esta fase, los niños pueden conocer la validez de este tipo de afirmaciones aún cuando nunca hallan visto los objetos.

**3o.** El niño que se halla en esta etapa puede darse cuenta de que algunas clases están relacionadas entre sí de manera jerárquica tal que caben unas dentro de otras. Además, cada clase de objetos puede componerse y descomponerse de nuevo.

**4o.** El niño que se encuentra en la fase de las operaciones concretas se percata de que los atributos específicos y los objetos pueden pertenecer a más de una clase o a más de una relación al mismo tiempo.

Las principales clases (agrupamientos) cuyo conocimiento y comprensión se logran en la etapa de las operaciones concretas son:

\* **conservación:** el niño se da cuenta de que el número de objetos que se encuentran en dos ordenamientos distintos pueden conservar la misma cantidad independientemente de cómo se ordenen. Equivale al concepto de **constancia**, que está al margen de la apariencia fenoménica y abre el camino a nuevas perspectivas de comprensión.

\* **término de la relación:** el niño se percata de que muchos términos relativos (más alto, más bajo, más corto) designan una relación entre los acontecimientos y no una cualidad absoluta.

---

<sup>18</sup> Ibidem p. 145-147

\* **Inclusión en clase:** nos dice Piaget que el niño que se halla en esta fase puede razonar simultáneamente acerca de la parte y el todo.

\* **seriación:** el niño es capaz de ordenar objetos de acuerdo con alguna dimensión cuantificada, como peso o tamaño, sobre una escala ordinal. Esta capacidad es fundamental para comprender la relación de unos números con otros y por lo tanto, es esencial para el aprendizaje de la aritmética.<sup>7</sup>

### **Evolución del Pensamiento:**

Como ya hemos dicho, lo más importante es que en este punto, el niño pasa de un modo de pensamiento inductivo a uno deductivo, es decir, desarrolla la noción de reversibilidad. Su razonamiento se basa en el conocimiento de un conjunto más amplio y en la relación lógica que hay en él. El niño encuentra explicaciones que se vinculan con los objetos y los hechos y -sobre todo hacia el final de la fase - pasa de un mundo mitológico a uno científico.

Las capacidades mentales del pequeño, durante esta etapa, se desarrollan una por una yendo de la experiencia más simple a la más común y con el tiempo, a la más remota. Los conceptos relacionados con los objetos preceden al aprendizaje de los conceptos vinculados con el espacio, la causalidad y el tiempo.

En esta período, aunque se aprecia un aumento de la objetividad del niño en algunas áreas, en otras, su pensamiento sigue siendo egocéntrico. En general, en esta edad, cuando el niño se siente amenazado, retorna automáticamente a su mundo anterior, intuitivo y egocéntrico.

### **Noción de Tiempo**

Afirma Piaget que en este nivel los conceptos tales como pasado, presente y futuro y su interrelación son entendidos como parte del continuo temporal. El niño llega lentamente a involucrar una estructuración progresiva de conceptos como "igual distancia", "duración" y "velocidad". Hacia el final de esta fase - y

---

<sup>7</sup>) cfr. MUSSEN, P.H. *op. cit.* p. 280-282

después de repetidas experiencias- el niño podrá comprender que una hora siempre dura lo mismo, sea cual fuere la actividad que se realice durante ese lapso de tiempo.

### **Lenguaje**

A lo largo de esta fase, el niño adquiere un vocabulario más amplio y adopta definiciones de palabras sin conocer exactamente lo que ellas expresan, es decir, hace uso del lenguaje sin comprender cabalmente su significado.

El lenguaje del niño en este punto, sigue un desarrollo continuo que va desde la expresión verbal al intercambio verbal. Esto último implica la internalización de las palabras, los pensamientos y los hallazgos mentales así como, paulatinamente, una internalización de los actos junto con la experimentación mental. La estructura del lenguaje adquiere importancia y se convierte igualmente en un instrumento de pensamiento y comunicación.

### **Contacto con el Medio Físico**

Comenta Piaget que durante esta fase, el contacto con el medio físico es más productivo, por dos razones:

- En primer lugar, al disminuir el egocentrismo, se da un deseo constante en el niño por la verificación del proceso acomodativo, es decir, el niño revisa las modificaciones que, a través de la acomodación, se le hacen a estructuras que ya tenía y analiza las nuevas estructuras que va adquiriendo.
- En segundo lugar, gracias a una percepción más exacta y a una conciencia de este proceso, se amplía la comprensión actual de su experiencia con el ambiente, es decir, el niño aplica, con conciencia de ello, su interpretación de lo que percibe. El pequeño ya no es el centro de sus propias experiencias de vida pues tiene ciertos puntos de referencia y puede fundar sus experiencias en un sistema racional y comunicable.

### **Animismo**

En este período el animismo perdura, pues el niño todavía atribuye vida a los objetos que tienen movimientos espontáneos. Sólo en la etapa ulterior de esta fase las explicaciones físicas y naturales contribuyen a una concepción más realista. La pérdida del animismo obliga al niño a enfrentarse con el concepto de muerte y a aplicar una interpretación biológica a toda la vida que lo rodea.

### **Conocimiento de los Factores Físicos y Sociales**

Durante la fase de las operaciones concretas, el conocimiento de los factores físicos no sólo es más amplio sino que también precede al conocimiento de los factores sociales. Con respecto a estos últimos, nos parece válido resaltar que hay una cierta emancipación en relación al dominio de los progenitores. Asimismo, el niño participa cada vez más como igual en su mundo social, lo cual determina un cambio en los modelos de imitación del pequeño. La observación, la comparación y la comprensión de otros se vuelve una parte importante en la vida del niño.

Con respecto a lo anterior, se aprecia que el juego y la conversación se convierten en medios para comprender el medio físico y social.

### **Imitación:**

La imitación continúa durante esta fase, pues en este momento el niño tiende a imitar detalles para perfeccionarse tanto en su actuación como en su producción. Es decir, el niño comprende plenamente la importancia del modelo y del proceso de imitación.<sup>78</sup>

## **II.3. EL DESARROLLO AFECTIVO**

Opinar sobre la afectividad, tanto en un niño como en un adulto, no resulta tarea fácil. Es mucho más fácil investigar acerca del desarrollo cognoscitivo, pues las manifestaciones del mismo resultan evidentes a los ojos de quien

<sup>78</sup> cf. MAIER, H. op.cit. p. 147-154

está en contacto continuo con un niño. Al tener un hijo, o al ser maestro, se puede apreciar gradual y claramente, cómo su pensamiento evoluciona, cómo - si nos apegamos a Piaget- va transitando de una fase a otra. Pero con la afectividad no sucede lo mismo. Su desarrollo no se aprecia tan fácilmente. Lo cierto es que todo ser humano nace con este aspecto de su personalidad listo para ser desarrollado, enriquecido, cultivado. Así como todos nacemos con un intelecto fértil, que se desarrolla, que evoluciona, que nos permite pensar, crear, comunicarnos, producir, progresar... igualmente, todos nacemos con una afectividad que necesita cuidados, apoyo, comprensión y, sobre todo, amor.

Nosotros opinamos que actualmente, el desarrollo de la afectividad no reviste demasiada importancia. Se considera una cuestión que no necesita de nada para su propio desarrollo, como si fuera algo que evolucionara gracias a leyes biológicas y cronológicas. Una afectividad sana, ciertamente, no proporciona dividendos económicos, ni buenos puestos, ni una gran reputación social o intelectual, sin embargo, nos hace sentir felices, aceptados, queridos, satisfechos... con la autoestima muy en alto. Todo aquello que podamos alcanzar a través del desarrollo de nuestro intelecto en detrimento del desarrollo afectivo puede perderse, totalmente o en partes; o bien, puede alejarse de nuestro alcance, o, simplemente, podemos caer un día en la consciencia de nuestro vacío y entonces, ¿qué sustento nos queda?, nuestra vida interior ¿en qué estaba fundamentada?, ¿conocíamos verdaderos afectos entre nuestros familiares y amigos?, ¿éramos capaces de disfrutar plena y profundamente de las cosas sencillas y hermosas?, ¿qué tan sensibles éramos a los problemas de la sociedad a la que pertenecemos?, ¿qué tan sano era nuestro fundamento moral?, ¿practicábamos realmente las virtudes más elementales?...Cuando una persona encuentra que no puede dar una respuesta satisfactoria a estas preguntas, lo más probable es que se encuentre con su propia vida vacía y hueca entre sus manos. Ambicionar el desarrollo del intelecto no es algo reprochable pero llega a serlo cuando lo que importa es únicamente eso, cuando nuestra afectividad no tiene para nosotros

◊ tener amor por los libros para niños y claro, amor por los niños

◊ mostrarse siempre paciente. Los niños no siempre entienden a la primera explicación las reglas del juego, pero éste debe explicarse todas las veces que sea necesario para que todos los niños lo puedan jugar.

◊ evitar obligar a los niños a leer los libros o a jugar. Si un niño, en una sesión determinada no leyó el libro porque no quiso, porque no pudo, porque se le olvidó o por lo que sea, el animador no debe darle importancia. El niño mismo se dará cuenta de que es mejor leer el libro para poder jugar, sino, se verá aislado del resto del grupo que sí juega porque sí leyó. Por otro lado, si un niño no desea jugar tampoco debe obligársele a hacerlo. Es mejor permitirle que haga otra cosa o que no haga nada. Posiblemente se integre al juego cuando éste haya comenzado o posiblemente no, en todo caso, no debe hacerlo forzosa-mente. Es mejor preguntarle al final por qué no quiso jugar.

◊ ser una persona a la que no le cueste trabajo mostrar alegría, relajación, distensión y diversión, pues una persona seria, tiesa, tensa y depresiva puede provocar que todo el esfuerzo fracase. La personalidad del animador es importantísima.

**\* medios de que disponga el animador para alcanzar sus objetivos:**

Además de una buena selección de libros y de una actitud positiva e interesada, se requiere que el animador elabore o escoja el mejor juego para el libro que ha seleccionado y realice el material que sea necesario, como ya dijimos, con calidad y originalidad. Para llevar a cabo nuestro taller elaboramos una serie de juegos, pero el animador puede elaborar sus propios juegos basándose en los principios que enunciaremos más adelante.

**\* ambientación física del lugar:**

Debe procurarse que ésta ambientación invite al niño al juego y a la relajación. De ser posible, la decoración debe incluir cuadros o posters relativos a los libros infantiles, o por lo menos, a los niños. Es también muy importante que existan los implementos para que los niños puedan sentarse en círculo, ya sea en sillitas o en el suelo. En este último caso sería muy bueno disponer de una alfombra o de cojines para que se sienten a gusto.



mismos importancia, fundamento ni esencia, cuando parece no existir en nuestro interior.

Ante esto, hay que resaltar que la afectividad no se desarrolla por sí sola, con el tiempo, obedeciendo simplemente a la naturaleza. No. La afectividad se desarrolla gracias a tres factores fundamentales:

- en primer lugar, está el desarrollo de la **autoestima**. Un niño que recibe de sus padres amor y cariño a través de actitudes, de palabras, de caricias, es capaz de saberse y sentirse completamente querido y aceptado, es capaz de quererse y aceptarse a sí mismo, ganando con ello seguridad y aprobación de sus propios actos. Asimismo, es también capaz de compartir este afecto y aceptación con otras personas. Los padres que manifiestan normalmente actitudes comprensivas y estimulantes hacia el comportamiento de sus hijos, además de manifestarles físicamente que los aman, -cariños, abrazos, decirles que se les quiere- logran que sus niños puedan llevar esta riqueza dentro de sí y transmitirla a otras personas que están en contacto con ellos: los mismos padres, los hermanos, los amigos, los compañeros de escuela.

- en segundo lugar, encontramos la formación del **criterio moral**. En este sentido; nuevamente son los padres quienes juegan un papel fundamental. El ir formando el criterio moral de un niño, no es nada fácil, pues implica que sus padres deben ser muy pacientes y comprensivos de las limitaciones que pueda tener un niño para comprender, aceptar y practicar las normas que la sociedad en la que vive sigue de alguna manera. Sin embargo, esto es fundamental, pues las reglas morales nos permiten no sólo llevar una vida interior equilibrada, sino también adaptarnos en sana convivencia a la sociedad en la que vivimos, lo que constituye el tercer punto:

- para un niño, una **convivencia sana en sociedad** significa muchas cosas:

- saberse aceptado por el grupo social al que pertenece. lo cual eleva su autoestima.

- \* saberse querido por ese grupo social
- \* ser capaz de establecer relaciones de amistad duraderas
- \* estar preparado para, a largo plazo, ser capaz de establecer una relación de pareja afectivamente sana y estable.

Un niño que sigue una serie de normas que ha interiorizado y comprendido, y que le permiten convivir con los demás y establecer relaciones estables, puede desarrollar de manera inagotable su capacidad afectiva.

A continuación explicaremos de manera más detallada el desarrollo moral y social del niño, a fin de comprender claramente lo anteriormente expuesto.

### **II.3.1. EL REALISMO MORAL**

Piaget define el realismo moral como la tendencia del niño a considerar los deberes y los valores que se relacionan con él como subsistentes en sí mismos, independientemente de la conciencia y obligatoriamente impuestos, sean cuales fueren las circunstancias en que se halle. El realismo moral comporta por lo menos tres caracteres:

**1o.** El deber es esencialmente heterónomo, pues cualquier acto que responda a una obediencia a la regla o a los adultos es bueno, pero cualquier acto no conforme con ellos, es malo. La regla, entonces, se concibe como algo no juzgado por la conciencia y además, revelada e impuesta por el adulto. El bien se define rigurosamente a través de la obediencia.

**2o.** Para el realismo moral la regla debe ser observada al pie de la letra y no en espíritu. Al iniciarse la evolución moral del niño, la presión adulta produce una especie de realismo del detalle.

**3o.** El realismo moral lleva consigo una concepción objetiva de la responsabilidad. Incluso podemos decir que el realismo se reconoce a partir de este criterio. Concibiendo las reglas al pie de la letra y definiendo el bien sólo a través de la obediencia el niño empezará por evaluar los actos no en

función de la intención que los provoca sino en función de su conformidad material con las reglas planteadas. De aquí proviene la responsabilidad objetiva, cuyas manifestaciones más claras se darán en el juicio moral del niño.<sup>79</sup>

Para entender más claramente el realismo moral, Piaget nos explica que el pensamiento moral debe analizarse en dos planos:

Primero, el **pensamiento moral efectivo**, la "experiencia moral", que se construye poco a poco en la acción, con los hechos, en los choques y conflictos y conduce a juicios de valor que permiten al sujeto orientarse en cada caso particular y evaluar los actos de los demás cuando le conciernen más o menos directamente.

Segundo, el **pensamiento moral teórico o verbal**, ligado al anterior por toda clase de eslabones pero que se aleja de él tanto como la reflexión puede alejarse de la acción inmediata. Este pensamiento verbal se presenta cada vez que el niño se ve obligado a juzgar actos de los demás que no le interesan directamente o que enuncian principios generales que, aunque conciernen a su propia conducta, son independientes de su acción actual.<sup>80</sup>

Afirma Piaget que la noción de bien en general -y en particular para el niño- es ulterior a la noción pura del deber, y constituye la toma de conciencia de la primera condición de la vida moral: la necesidad de afecto recíproco.<sup>81</sup>

Ahora bien, se pueden observar conductas relacionadas con el realismo moral en el niño a partir de los cuatro o cinco años de edad, cuando empieza a comprender una serie de relaciones que son necesarias para teorizar acerca de su conducta. Cuando es más chico, se puede dar cuenta de que hace mal pero reacciona generalmente llorando. A los seis años el niño es capaz de darse cuenta -ante algunas consignas que le son previamente recomendadas- de que hay cosas que se hacen "sin querer" y hay otras que se hacen "a propósito". En este momento, sabe diferenciar.<sup>82</sup>

<sup>79</sup>) cfr PIAGET, J. El Criterio Moral en el Niño p. 92-93

<sup>80</sup>) ibidem p. 146

<sup>81</sup>) ibidem p. 148

<sup>82</sup>) ibidem p. 149-150

En los primeros años, el realismo moral en el niño es espontáneo. Después, comienza a ser teórico. Entre ambos existe un intermediario esencial, que debemos considerar: el juicio del niño. El pequeño llega a un grado de madurez en el cual es capaz de elaborar juicios no sólo con respecto a sus propios actos, sino también con respecto a la conducta de sus semejantes. El niño - al igual que el adulto- es más severo con respecto a los demás que con respecto a sí mismo, dado que la conducta de los demás se nos presenta en su materialidad mucho antes de ser comprendida en su intencionalidad, por lo cual normalmente los actos se juzgan según este criterio esencialmente objetivo.<sup>91</sup>

Opina Piaget que es a través de un esfuerzo continuo de simpatía y generosidad que resistimos a esta tendencia e intentamos comprender las reacciones de los demás a través de su intención. El realismo moral durará más con respecto a la evaluación de la conducta de los demás que con respecto a la evaluación de la propia conducta.

Toda regla, tanto si es impuesta del hermano mayor al pequeño o del adulto al niño, permanece exterior a la conciencia antes de interiorizarse realmente. Durante esta fase, el realismo moral más riguroso puede aliarse con la práctica más relajada y egocéntrica.<sup>92</sup>

Piaget considera que el realismo moral responde a la conjunción de dos series de causas: unas, propias del pensamiento espontáneo del niño (realismo infantil) y otras, propias de la presión ejercida por el adulto. Esta conjunción es representativa de los procesos más generales de la psicología del niño, tanto en el terreno intelectual como en el moral pues es claro que todas las reglas no se transmiten y conservan a través de la herencia biológica interna sino a través de la presión externa de unos individuos sobre otros. Las reglas no son innatas al niño sino que son realidades que le son transmitidas por sus mayores desde pequeño y a las cuales el niño se conforma gracias a una adaptación. Naturalmente, existen reglas que contienen más que otras un elemento natural que corresponde a las invariantes funcionales más

---

<sup>91</sup>) *ibidem* p. 153

<sup>92</sup>) *ibidem* p. 154-155

profundas de la naturaleza humana. Sin embargo, las reglas - tanto si son racionales como consensos y costumbres- son impuestas por la presión adulta al espíritu infantil y presentan un carácter más o menos uniforme de exterioridad y autoridad bruta.<sup>66</sup>

Ante esto, se deben considerar tres fenómenos:

- 1) el egocentrismo espontáneo e inconsciente propio del individuo como tal
- 2) la presión adulta
- 3) la cooperación

El primero y el segundo concuerdan en ciertos aspectos dando origen a compromisos paradójicos y singularmente estables. Es únicamente gracias a la cooperación que el niño puede salir de su estado inicial de egocentrismo inconsciente. Esto coincide con lo que habíamos comentado anteriormente, citando a Kohlberg: cuando el niño tiene relaciones cordiales y amorosas con sus padres, es más fácil que desarrolle su conciencia moral.

Piaget resalta el hecho de que el niño es esencialmente realista. En casi cualquier terreno, se ve llevado a considerar los contenidos de su conciencia como cosas, como objetos exteriores. Bajo esta óptica el niño analiza todo cuanto le ocurre: el sueño, lo ve como algo tangible que se posa en los ojos; los nombres son realidades transmitidas e impuestas por el ambiente adulto: cada cosa tiene uno, consubstancial a su naturaleza. El mismo pensamiento es visto por el niño como una especie de potencia material ligada al universo externo. Por tanto, si el niño es realista en todos sentidos, es también realista en cuanto a su manera de concebir las leyes que obedece. Las considera subsistentes en sí mismas, independientes de la conciencia y, por lo mismo, independientes de las circunstancias individuales y de las intenciones. Hasta los siete u ocho años y dado este realismo, el niño concibe la noción de ley como algo a un tiempo físico y moral. Antes de los siete años, ninguna ley de la naturaleza es puramente mecánica, sino que las cosas son así porque así deben ser, por ejemplo: la luna no sale de día y el sol no sale de noche *no*

---

<sup>66</sup>) *ibidem* p. 156-157

por el movimiento de rotación de la Tierra (leyes mecánicas), sino porque **n o** deben hacerlo.<sup>m</sup>

Coincidiendo con Piaget, decimos que el realismo moral es un producto natural y espontáneo del pensamiento del niño. Al principio, el pequeño se interesa más por el resultado que por la motivación de sus actos. Lo importante, finalmente, es que el niño cultive la **autonomía de la conciencia**, para lo cual necesita de un ambiente cooperativo, nada autoritario y muy comprensivo de sus necesidades. Esta cooperación conduce al dominio de la intencionalidad, con lo cual el niño observa el punto de vista de los demás, para compararlo con el suyo y hacer inferencias. El realismo moral tiene su origen en la presión adulta y es necesario, por lo mismo, que los adultos participen activamente con los niños -a través de su cooperación y comprensión- para que éstos puedan alcanzar la autonomía de la conciencia<sup>n</sup>

En resumen, acerca del realismo moral podemos decir que:

**1o.** Toda consigna que provenga de una persona respetada es el punto de partida de una regla obligatoria.

**2o.** Surge entonces una moral del deber esencialmente heterónoma: está bien obedecer a los adultos, está mal hacer lo que a uno le parece.

**3o.** La relación de presión moral padres - hijos genera el deber, que lleva a la heteronomía y al realismo moral.

**4o.** Después, el niño interioriza la regla. Es decir, no sólo obedece lo que el adulto le impone sino a la regla en sí misma, generalizada y aplicada de manera original, es decir, marcada por la personalidad de quien la aplica.

**5o.** El niño llega a la autonomía cuando comprende la razón de ser de las reglas, cuando la conciencia considera necesario un ideal independientemente de toda presión exterior. La autonomía aparece gracias a la cooperación, a la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo

---

<sup>m</sup>) *ibidem* p. 157-158

<sup>n</sup>) *ibidem* p. 158-160

experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como el querría ser tratado.<sup>18</sup>

### II.3.2. EL ENFOQUE DE ERIKSON:

#### II.3.2.1. LA IMPORTANCIA DE LA ADAPTACION SOCIAL:

Con respecto al desarrollo afectivo del niño, Erikson nos dice que los aspectos emocionales del individuo impregnan todas las funciones humanas. La naturaleza del contenido emocional - la *calidad de las relaciones interpersonales* -, determinan el núcleo básico de la estructura del hombre. Erikson muestra mucho más interés por la relación emocional entre las personas que por la personalidad en sí misma.

Para Erikson, en el desarrollo afectivo del niño el juego tiene un papel particularmente importante, pues la actividad lúdica se vincula con la experiencia de vida que el niño intenta repetir, dominar o negar con el fin de organizar su mundo interior en relación con el exterior. Además -destaca el psicólogo-, el juego entraña autoenseñanza y autocuración, ya que el niño lo utiliza para compensar derrotas, sufrimientos y frustraciones.

Junto con Erikson, es muy importante que señalemos la importancia que tienen las experiencias afectivas durante los primeros años de vida de un niño. Estamos de acuerdo en que existen diferencias constitucionales en cuanto a la sensibilidad inicial, es decir, no todos los niños nacen con la misma sensibilidad. Sin embargo, durante los primeros dos años de vida -llamados por Erikson, años de *formación*-, se suministran los fundamentos de toda motivación ulterior, así como de las disposiciones personales. Ante esto, Erikson subraya que los mismos factores que determinan las relaciones interpersonales sanas, contribuyen al establecimiento de relaciones patológicas. Por tanto, la perturbación de la personalidad constituye un desequilibrio afectivo.<sup>19</sup>

<sup>18</sup>) *ibidem*, p. 164-165

<sup>19</sup>) *cf.* MAIER, H. *op. cit.*, p. 31-33

Coincidiendo con Erikson, es importante reflexionar lo siguiente: actualmente, el niño se encuentra - durante su desarrollo- en manos de diferentes adultos que lo educan, le enseñan y ayudan y que asumen la responsabilidad de establecer un equilibrio adecuado entre su conducta, su aprendizaje y su bienestar. Todos estos adultos, por lo común, tratan de dirigir el desarrollo natural del niño haciendo hincapié en las tradiciones y costumbres en las que, tanto su familia como su sociedad lo circunscriben. Así, poco a poco, el niño se va ajustando a un estilo particular de vida. Aquí juega un papel muy importante la cultura, pues ésta enriquece el aspecto humano de la vida. La cultura insiste en el uso "apropiado" de las fuerzas instintivas por las que el hombre se mueve. Es el medio cultural -según como cada individuo lo interprete- el que configura la naturaleza de cada experiencia individual. El niño que se desarrolla no está nunca solo, pues necesita de la sociedad y ésta de él.<sup>20</sup>

En resumen, comenta Erikson que los rasgos característicos de una personalidad madura y sana serían **la felicidad individual combinada con la ciudadanía responsable.**<sup>21</sup>

### **II.3.2.2. EL DESARROLLO DE LOS VALORES.**

Erikson considera que cuando se indican una serie de equilibrios básicos de los cuales depende la salud psicosocial de una personalidad, se encuentra implícito un sistema latente de valores universales basado en:

- la naturaleza del crecimiento humano,
- las necesidades del yo en desarrollo y
- ciertos elementos comunes en los sistemas de educación infantil<sup>22</sup>

Con respecto a los valores, es importante explicar el desarrollo humano desde el punto de vista de Erikson. El divide al desarrollo en ocho etapas. Una persona pasa a la siguiente fase tan pronto esté preparada biológica,

---

<sup>20</sup>) *ibidem* p. 34-35

<sup>21</sup>) *ibidem* p. 33

<sup>22</sup>) *ibidem* p. 26



psicológica y socialmente. Cada fase introduce una nueva serie de cargas sociales, y, en conjunto, todas ellas abarcan una serie de cargas integradas en la vida humana. En cada fase hay tres variables esenciales:

- \* las leyes internas del desarrollo, que, como cualquier proceso biológico, son irreversibles.
- \* las influencias culturales que especifican el índice deseable de desarrollo.
- \* la reacción de cada individuo y el modo particular de manejar su propio desarrollo en respuesta a los reclamos de la sociedad.

Con respecto a los valores, es fundamental señalar que, en cada fase del desarrollo se reúnen dos fuerzas contrarias (valores) que exigen una solución conjunta ( un valor que concentra a los dos anteriores). La solución eficaz de estos conflictos en cada fase del desarrollo, nos trae como resultado, la integración, por parte del individuo, de un nuevo valor. Esta integración axiológica provoca un movimiento ascendente en el camino hacia la madurez. Al terminar cada etapa se logra el sentimiento afectivo de haber logrado la realización de una etapa dada, a lo que Erikson llama "sentido de" <sup>88</sup>

En el cuadro que a continuación exponemos, se presentan todas las etapas, los valores que se enfrentan y el resultado de ello:<sup>89</sup>

| Fase  | Valores Confrontados             | Valor resultante | Sentido de          |
|---|----------------------------------|------------------|---------------------|
| Infancia<br>(nacim. a<br>18 meses)          | Confianza vs.<br>desconfianza    | Esperanza        | Confianza<br>Básica |
| Niñez<br>temprana<br>(18 meses<br>a 3 años) | Autonomía vs.<br>vergüenza, duda | Voluntad         | Autonomía           |

<sup>88</sup>) *ibidem* p. 36-37

<sup>89</sup>) *ibidem* p. 77

| <b>Fase</b>                       | <b>Valores Confrontados</b>                    | <b>Valor resultante</b> | <b>Sentido de</b> |
|-----------------------------------|--|-------------------------|-------------------|
| Edad de Juego (3 a 6 años)        | Iniciativa vs. culpa                           | Finalidad               | Iniciativa        |
| Edad Escolar (6 a 11 años)        | Industria vs. inferioridad                     | Competencia             | Industria         |
| Adolescencia (11 a 18 años)       | Identidad vs. difusión de la identidad         | Fidelidad               | Identidad         |
| Adulto joven (18 a 30 años)       | Solidaridad e intimidad vs. aislamiento social | Amor                    | Intimidad         |
| Adulthood (30 a 60 años)          | Generatividad vs. absorción en sí mismo        | Cuidado                 | Generatividad     |
| Edad Madura (60 años en adelante) | Integridad vs. disgusto, desesperación         | Sabiduría               | Integridad        |

A continuación, veremos con más detalle algunas características socio-afectivas importantes de la fase correspondiente a la Edad Escolar, pues es la

que se relaciona con los objetivos de esta investigación:

**Fase: Edad Escolar. Valores en Confrontación:** Industria vs. inferioridad.

**Valor resultante:** Competencia. **Logro del sentido de:** Industria.

El niño, en esta etapa de su desarrollo, encuentra que - en su carácter de niño pequeño en edad escolar - no tiene un sitio entre los adultos y, por ende, comprende que tiene que hallar un lugar entre los individuos de su misma edad. Por esta razón, dirige sus energías hacia los problemas sociales que están a su alcance y que puede resolver con éxito.

Considera Erikson que para el niño, en este momento, lo más importante es dominar los problemas que afronta. Por una parte el niño es sumamente energético, y es capaz de producir. A ello se opone una presión interna que lo obliga a retroceder a un nivel anterior, menos productivo y en el cual podía actuar a veces con cierta torpeza. En este punto, dada la necesidad que siente de verse adaptado a y aceptado en su grupo de iguales, el pequeño trata de utilizar diligentemente todas las oportunidades que tenga para "hacer cosas", pues entiende que si se le ve como "torpe", "inútil" o "que no puede hacer algo bien", su grupo lo rechazará y esto le causará sentimientos de inferioridad.

Durante esta etapa, Erikson explica que el niño se concentra en su capacidad para relacionarse y comunicarse con los individuos que le son significativos entre sus pares. La máxima realización que puede alcanzar en este momento, es la de actuar eficazmente, ser el mejor en algo: el más rápido, el más fuerte, el más inteligente, el que dibuja mejor... éstos son los éxitos que procura alcanzar. El fracaso se evita por todos los medios. Con relación a esto, podemos añadir que la escuela se convierte en un determinante social, y las cosas y personas desconocidas constituyen descubrimientos siempre sugestivos e importantes.

Coincidimos con Erikson al señalar que, en este momento, el mundo de los

pares llega a ser muy importante para el niño. Ellos son necesarios para mantener el equilibrio de la autoestima y sirven como criterios para medir el éxito o el fracaso. Entre ellos, el pequeño encuentra una fuente de identificación extrafamiliar. Es importante destacar aquí que, dada esa constante amenaza del fracaso y ese temor que el niño tiene de sentir cualquier forma de inferioridad, consagra gran parte de sus energías a la conquista de personas y cosas, para alcanzar el éxito. La inferioridad es un sentimiento que debe combatir para lograr la seguridad en sí mismo.

Erikson subraya que muchas de las actitudes ulteriores del individuo hacia el trabajo y los hábitos de trabajo pueden hallarse en el grado de eficaz sentido de la industria que se promueve durante esta fase. Dado el objetivo de nuestra tesis, es muy importante resaltar este punto, pues si lo que se busca es que el individuo adquiera el hábito de la lectura, ésta es la etapa ideal en la cual el niño es altamente receptivo y capaz de adquirir hábitos para toda la vida.

Para terminar con esta explicación, observa Erikson que, durante esta etapa, la relación del niño con sus padres evoluciona hacia un nivel más realista de dependencia en las áreas en que ésta es aún necesaria o deseable, pero en otras áreas el niño tiende a relacionarse con sus padres -, en general, con los adultos-, sobre una base más igualitaria. El niño compara el comportamiento de sus padres con el de otros adultos o con los padres de sus amigos.<sup>15</sup>

#### **II.4. Comentarios a este capítulo.**

Para concluir este capítulo, queremos resaltar algunos puntos básicos:

**En primer lugar**, puede pensarse que el afecto ocupa un lugar subordinado a la organización intelectual, es decir, que aquel depende directamente de ésta. Sin embargo, debe quedarnos muy claro que no es así. Coincidiendo nuevamente con Piaget, afirmamos que, en general, las dos funciones son como las dos caras de una moneda. Ambas constituyen una unidad y

---

<sup>15</sup>) *Ibidem*, p. 61-65

contribuyen a la adaptación al ambiente. No son facultades independientes, pues están siempre reunidas en los hechos. Nunca amamos sin tratar de comprender, ni odiamos sin un empleo sutil del juicio.<sup>28</sup>

**En segundo lugar**, debemos hacer hincapié en la importancia que tiene, en este momento del desarrollo del niño, la lectura de buenos libros. Como hemos podido apreciar, durante esta fase, tanto intelectual como afectivamente el niño se encuentra en una etapa donde el cambio, el reto, la divergencia de alternativas y la internalización de nuevos valores constituyen la constante. Sin embargo, la literatura infantil es un universo sumamente amplio, en el cual el niño puede encontrar aquello que satisfaga sus inquietudes, sus necesidades, sus requerimientos emocionales e intelectuales en un momento dado. Ciertamente, no podemos decir que un niño de seis o siete años se sentirá atraído por los libros que llaman la atención a los niños de once o doce, pero eso no debe preocuparnos, pues la literatura infantil ofrece caminos para todos.

El hecho de que hayamos incluido el desarrollo de los aspectos cognoscitivo y afectivo del niño durante esta etapa evolutiva responde a que estos son los puntos sobre los que incide la literatura infantil. Ahora bien, a lo largo de este capítulo -y, en general, en toda nuestra investigación- damos a la afectividad un papel esencial en el equilibrio de la personalidad. Así pues podemos señalar que, ante las necesidades emocionales que puede experimentar un niño, las posibilidades que ofrece la literatura infantil nos parecen ilimitadas.

Citando a Bettelheim, podemos afirmar que, en nuestra cultura, normalmente tratamos de impedir que los niños sepan que el origen de que muchas cosas vayan mal en la vida se debe a nuestra propia naturaleza; es decir, a la tendencia de los seres humanos a actuar agresiva, asocial e interesadamente o incluso con ira o ansiedad. En general, tratamos que nuestros hijos

---

<sup>28</sup>) *Ibidem*, p. 105

crean que los hombres somos buenos por naturaleza. No está nada mal crear en los niños ese sentimiento de confianza en el género humano, pero el problema radica en que los niños saben que ellos mismos no siempre son buenos, y, a menudo, cuando lo son, preferirían no serlo. Pero al pensar así, contradice a sus padres y, en esta etapa, el niño aprecia pocas cosas tanto como el cariño y la aprobación de sus progenitores. Entonces, el niño puede sentir angustia y ansiedad, y experimentar la necesidad de una seguridad completa que no se le puede proporcionar. Ante esto, es preferible utilizar las imágenes y proyecciones que nos puede proporcionar un cuento que carecer de seguridad. Si se experimenta esta seguridad durante un periodo suficientemente largo, el niño puede desarrollar un sentimiento de confianza en la vida, necesario para poder confiar en sí mismo. Y es que, especialmente en los cuentos de hadas, podemos encontrar que se plantean problemas existenciales de un modo bastante sencillo, donde el bien y el mal -que en estas historias normalmente están omnipresentes- toman cuerpo y vida en determinados personajes y en sus acciones, de la misma manera que están presentes en la vida real y cuyas tendencias se manifiestan en cada persona."

Así pues, nosotros, como padres y educadores, debemos profundizar en nuestro conocimiento de la literatura infantil, para saber encontrar dentro de su amplísima gama de posibilidades, todos aquellos libros que puedan ser realmente significativos para el niño en esta etapa de su desarrollo.

**En tercer lugar,** nos parece importante recalcar que la relación padres-hijos tiene un vínculo muy especial, tanto con el tema central de esta tesis como con el aspecto de la formación moral del niño. Sin duda, muchas veces ser padre nos parece una tarea difícilísima, que implica un gran esfuerzo emocional. Sobre todo, en esas ocasiones en que estamos frente a nuestro niño, frente a ese pequeño que hace *lo que quiere*, que no respeta ninguna norma...que a veces, aunque no lo queramos, nos desespera.

---

<sup>\*)</sup> *cf.* BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, p. 15-16

Primeramente, analicemos este asunto: Con respecto a él, Kohlberg nos dice que los niños, en edad preescolar, se inclinan a juzgar una acción moral en términos de su reforzamiento, es decir, en función de si da lugar a un castigo o a una recompensa y no en términos de la regla. Alrededor de los seis o siete años, los niños evalúan las acciones en relación a su etiqueta moral, en función de si es considerada buena o mala y no en relación a su reforzamiento.

En general, es común que los niños pequeños - digamos, en los primeros años de la primaria - identifiquen a las reglas como prohibiciones, como directrices que prohíben determinadas acciones. Después un niño más grande apreciará más el aspecto racional de las reglas, las interiorizará y, al mismo tiempo, comprenderá el aspecto social, es decir, que se deben respetar porque resultan benéficas para la sociedad.<sup>89</sup>

Nos comenta Kohlberg que el desarrollo de una conciencia madura, requiere de una maduración cognoscitiva, así como de un cierto número de procesos psicológicos basados en el aprendizaje. Gracias al desarrollo cognoscitivo, el niño es capaz de pasar de normas rígidas y prohibiciones concretas y absolutas a normas flexibles y relativas, que puedan estimular la responsabilidad. Conforme va creciendo un niño, se va dando cuenta de los *efectos de sus actos*. Sin embargo, es muy importante resaltar que no por ello debemos entender que el desarrollo moral es una función de la maduración cognoscitiva. El desarrollo cognoscitivo puede producir una mayor conciencia de los valores y las normas morales, sin embargo la **propia voluntad** de ajustar la conducta a dichos valores y normas depende de otros factores, principalmente a la presencia de la cordialidad y el amor en la relación con los padres.<sup>90</sup>

Con respecto a esto último es importante señalar que, apegándonos a Kohlberg, existen dos mecanismos que intervienen en el desarrollo de la conciencia: la identificación y el miedo a la pérdida del amor o la aprobación

<sup>89</sup>) cf. MUSSEN, P.H. et al. op. cit., p. 349-350

<sup>90</sup>) ibidem p. 351-352

de los padres. Cuando los niños tienen relaciones cordiales y amorosas con sus padres, es fácil que se identifiquen con ellos y modelen su propia conducta de acuerdo con la de sus padres y así llevarán a cabo la interiorización de las normas paternas. Dada esta circunstancia, las violaciones que se hagan a dichas normas se tornarán dolorosas porque tienen como consecuencia la pérdida de la buena imagen de uno mismo, por lo tanto, serán algo que hay que evitar. Por esto mismo, señala Kohlberg que el carácter de las relaciones padres - hijos rigen la fuerza que tendrá la conciencia en desarrollo del niño. Se puede considerar que el desarrollo de dicha conciencia se facilitará cuando:

- 1) la conciencia y las normas morales de los propios padres sean maduras y razonables y no excesivamente estrictas, severas e inflexibles.
- 2) la adopción de las normas de los padres por parte del niño se base en una identificación y modelamiento positivos.<sup>100</sup>

Como podemos ver, la formación de la conciencia de los niños, está en manos de sus padres. Por esto -y por muchísimas razones más- esta relación afectiva resulta incomparable, única. Nadie en nuestra vida ocupará - jamás - un lugar como el de nuestros padres y por lo mismo, nosotros, como padres de nuestros hijos, debemos estar plenamente conscientes de nuestro insustituible papel. Como decíamos antes de esta explicación del desarrollo moral: a veces, con respecto a sus hijos, los padres experimentan dos emociones:

- Cuando el niño ya no es un niño, sino un adolescente, la cosa cambia. Si bien, cuando era pequeño sentía que el mundo se le venía abajo si hacía algo que *no debía* y era reprendido; pero ahora... eso no importa. Cuando era niño le importaba mucho que sus papás no se enojaran con él, pero, hoy ya no es niño, hoy ya no le importa si sus papás se enojan, si se desesperan, en fin, hoy él es lo importante, la ley es la suya y punto. Es en esta etapa de la vida, en la que *cualquier* padre, a veces reflexiona ¿por qué esta falta de comunicación con mi hijo? ¿por qué lo siento tan lejano?

<sup>100</sup> ) cf. HERSH, R. Promoting Morality Growth from Piaget to Kohlberg p. 65-70



¿por qué a veces él me ve como un extraño...y yo a él? ¿Por qué? Sabemos que no es agradable decirle a los demás *si hubieras hecho tal....* pero, es que a veces, es necesario ponerse a pensar no en lo que hicimos, sino en lo que *no* hicimos; quizás así podamos aconsejar a alguien más. Y es aquí donde nosotros sugerimos recurrir siempre al lazo afectivo que puede proporcionar la lectura. Si llegamos con nuestra hija de 15 años y le decimos que si quiere que le contemos Winnie Pooh antes de que se duerma, lo más seguro es que nos reciba con un desaire...pero si eso lo hubiéramos hecho algunos siete, ocho, nueve años antes, la respuesta hubiera sido completamente distinta y la relación en la actualidad con ella, es muy probable que también.

El lazo afectivo que se crea entre un niño y su madre o su padre cuando éstos le leen cuentos en un momento de paz, de calma, de relajamiento, de caricias, es algo casi mágico, perenne, que queda guardado en la memoria del corazón durante todos los días de nuestra vida. A veces, papá o mamá tuvieron un día difícil con sus hijos, de esos días en los que hay enojos, llanto, en fin, cosas comunes con los niños. Y ¿qué pasa cuando el pequeño se va a la cama? ¿se duerme y ya, todo se olvidó? No. Es entonces cuando se siente más preocupado, más triste, más angustiado, más sólo. Es entonces cuando se pregunta ¿todavía me querrá mi papá? Si en ese momento llega su papá y le lee un cuento, lo abraza, lo acaricia .... y quizás platica un poquito con él de lo que pasó en el día, el sueño del niño será completamente tranquilo y por supuesto, todas las dudas habrán se habran desvanecido. Claro está, este acercamiento que llamamos mágico, maravilloso, no debe darse sólo cuando el niño se va a dormir después de un día difícil; debe darse siempre, en cualquier momento: cualquier pequeño rato de paz, a la hora del día que sea, es propicio y como ya dijimos, inolvidable. ¿Por qué inolvidable? En realidad, ese es motivo de otra tesis, pero podemos estar seguros de que es tan inolvidable que, cuando ese pequeño pase por etapas de su vida donde sus cuestionamientos trascenderán el haber roto el vidrio de los vecinos, habrá, en un rincón de su corazón y de su memoria el recuerdo de otros momentos, quizás lejanos, llenos de paz y de amor en los brazos de su padre o de su madre, mientras le leían un cuento.

• Otra cosa que es muy frecuente oír de labios de los padres, con respecto a sus hijos pequeños, es que *no comprenden* que algo debe hacerse o no hacerse. En efecto, como analizamos en este capítulo, los niños no siempre entienden porqué deben o no hacerse ciertas cosas, simplemente siguen la regla más por temor al regaño que por la comprensión de la misma. También, como vimos, esto es natural y pasados algunos años el niño interiorizará la norma y entonces, su cumplimiento será algo habitual. Pero en lo que llega este momento, los niños a veces hacen lo que quieren y los papás tienden a perder la paciencia. Es bueno entonces saber del poder que ejercen en los niños los cuentos. Una madre de familia, que tiene una niña de ocho años, nos comentó un relato que puede servir como ejemplo: resultaba que las amigas de su hija - y su hija misma - mostraban claro rechazo hacia una niña del grupo. La niña se lo contaba a su mamá con toda naturalidad y ella le hacía ver que eso *no debía* hacerse, pero la niña y sus amigas continuaban iguales. La mamá, persona muy interesada en los efectos de la literatura en los niños, buscó el cuento que pudiera serle útil y lo encontró: aquel en el que una niña era despreciada porque no se bañaba y la explicación de lo triste que se sentía por este motivo. Se lo dió a leer a su hija y la niña le comentó -sin que mediara pregunta alguna por parte de su mamá- que ese caso le recordaba al de la niña de su grupo a la que rechazaban y prometió que ella ya no lo haría más.

Este ejemplo es muy claro. Existen muchos aspectos de la conducta del niño donde la literatura puede provocar un efecto catártico...y ayudar al niño a comprender características quizás rígidas del comportamiento humano, pero que gracias al enfoque lúdico del cuento, aparecen como divertidas y ¿por qué no? hasta placenteras.

Para explicar más detalladamente este último punto, el próximo capítulo abordaremos lo que son el juego y la fantasía, su importancia en el desarrollo del niño y la relación de ambos con la literatura infantil.

***"El hombre inventó el poder de las cosas ausentes.  
Con ellas se hizo poderoso y miserable.  
Pero en fin, no es sino por ellas que es hombre."***

**Paul Valéry**

***"Sólo juega el hombre cuando es hombre en todo el sentido de la palabra.  
Y es plenamente hombre sólo cuando juega"***

**Schiller**

# CAPITULO III

## EL JUEGO, LA FANTASIA

### Y LA LITERATURA INFANTIL

#### III.1. EL JUEGO:

##### III.1.1. Importancia del juego :

El presente capítulo constituye la parte medular de esta investigación pues lo que se pretende es destacar cuáles son las cualidades del ludismo que se ven reflejadas en la actividad lectora.

Sabemos que el juego es el modo de vida del niño, ya que éste juega en todo momento y cualquier situación y circunstancia son un puente para empezar a jugar. Esta actitud es típica del niño sin embargo, no es eterna. El niño crece y la actitud lúdica se va perdiendo, se desvaloriza, se desvincula de su trascendencia, se sujeta a sistemas educativos que no le conceden la necesaria importancia. <sup>101</sup> La persona va creciendo y se integra a un mundo donde lo importante es el progreso de la civilización, no el progreso del ser humano, de su creatividad, de su libertad. El pensar calculante se considera como el único modo de proceder, el hombre medido por su utilidad y eficacia para los fines de la sociedad. <sup>102</sup> De esta manera, el hombre crece con ataduras en los planos psicológico, histórico y social que mantienen al juego en franca represión. <sup>103</sup>

Es claro que para un adulto el hecho de jugar como modo de vida debe parecer absurdo. Y lo es. Lo que aquí queremos proponer no es que el adulto se comporte como un niño y juegue todo el tiempo, sino que es bien importante cimentar desde la infancia, desde la edad en la que se forman los hábitos, el hábito de la recreación, del placer, de la liberación mental. El niño que realiza actividades que le permitan recrearse y satisfacer su necesidad lúdica de diversas maneras, como por ejemplo, la lectura, es casi seguro que

<sup>101</sup> ) cfr OCHOA LEYZAOLA, V. *Aportes del CUDECH* No. 5 Vol. II p. 26

<sup>102</sup> ) cfr GALAN, FRANCISCO *Aportes del CUDECH* No.1 Vol. II p. 16-17

<sup>103</sup> ) cfr OCHOA LEYZAOLA, V. *op. cit.* p. 26-27

será un adulto maduro, capaz de ser consciente de sus responsabilidades así como de su apetito de recrearse, de esparcir su mente, de fantasear.

Seguramente, habrá quien diga que el juego es algo poco serio, que se deja para cuando hay tiempo de ocio, para cuando no hay nada más importante que hacer. Y nosotros preguntamos ¿qué es lo serio? ¿cuándo podemos considerar que una actividad es seria? Si por seriedad entendemos lo «útil», lo que sirve como medio para algo, lo que nos produce interés... es seguro que el juego será una actividad opuesta, relegada a momentos de plena inactividad. Si, en cambio, por seriedad entendemos la capacidad de asumir el peso de nuestra existencia, entonces el juego no será una actividad dedicada al tiempo de ocio únicamente... será parte integrante de nuestra vida. Y es que, realmente, el juego no niega la gravedad de los problemas que tenemos que resolver, solamente anuncia que no son absolutos y que el hombre, por ser persona, es un fin en sí mismo y por ello no está en función de sobrevivir. Una actitud lúdica nos invita a apreciar los problemas con cierta objetividad.<sup>104</sup>

Concluimos pues, diciendo que una actitud lúdica nos lleva a una existencia más sana y más plena, en cualquier etapa de nuestra vida. En el niño porque es su modo de vida, en el adulto porque le permite realizarse más plenamente como ser humano, porque le invita a recrearse, a esparcir su espíritu. El juego siempre está como nosotros, está insertado en el comportamiento humano, no podemos ocultarlo ni negarlo. Es parte de la actividad humana y hay que explotar su potencial y para ello - sugerimos nuevamente - debemos fomentar actividades lúdicas desde la infancia, en especial la literatura, pues como se apreciará a lo largo del presente capítulo, esta actividad cae de lleno en el plano lúdico.

### III.1.2 Definiendo el Juego:

Acerca del juego, existen un sinúmero de definiciones. Es común que filósofos

<sup>104</sup> Cfr. GALAN, F. Aportes del CUDECH No.1 Vol.I p. 17

y psicólogos aporten sus definiciones ante este fenómeno. Aquí vamos a proporcionar las definiciones de dos de los más destacados investigadores en este terreno:

Señala Johan Huizinga que el juego, en su esencia, está profundamente enraizado en la estética. El elemento «broma» es lo que determina su naturaleza. Su realidad abarca el mundo animal y el mundo humano; su presencia no se halla vinculada a ninguna etapa de la cultura, a ninguna forma de concebir el mundo.<sup>105</sup>

Arnold Rüssel también intenta definir el juego y nos dice que *es una actividad generadora de placer que no se realiza con una finalidad exterior a ella sino por sí misma*. El juego busca siempre el orden, la belleza y la expresión. Sin embargo -comenta el autor- esta definición no puede abarcar en su totalidad la esencia de un proceso tan extraordinario, tan lleno de vida y rico en formas como es el juego. Rüssel nos dice que no puede darse una respuesta completa a la cuestión que se refiere a la naturaleza del juego, a su esencia, pues hay en él una cualidad íntima que escapa a todo análisis.<sup>106</sup>

### III.1.3. Características Generales del Juego:

Igualmente, aquí mencionaremos las características que han aportado cuatro importantes investigadores de temas lúdicos: Roger Caillois <sup>107</sup>, Catherine Garvey<sup>108</sup>, Johan Huizinga <sup>109</sup> y Francisco Galán <sup>110</sup>. Al igual que en las definiciones, se aprecia que al momento de determinar las características que presenta la actitud lúdica, cada autor aporta algo nuevo. A continuación mencionaremos los aspectos más importantes de la actividad lúdica que señalan dichos autores. Para facilitar su comprensión los englobaremos en un solo enlistado.

<sup>105</sup>) *cf.* HUIZINGA, J. *Homo Ludens* p. 14

<sup>106</sup>) *cf.* RÜSSEL, A. *El Juego de los Niños* p. 218-220

<sup>107</sup>) *apud* GALAN, F. *Aportes del CUDECH* No. 1 Vol. I p. 16-17

<sup>108</sup>) *cf.* GARVEY, C. *El Juego Infantil* p. 14-15

<sup>109</sup>) *apud* ELIZAGARAY, A.M. *En torno a la Literatura Infantil* p. 13-14

<sup>110</sup>) *cf.* GALAN, F. *Aportes del CUDECH* No. 1 Vol. I p. 17

El juego es una actividad:

- **libre.-** puede abandonarse en cualquier momento, no es una tarea, es algo superfluo.
- **Incierta:** el juego supone la no previsión del resultado y la capacidad inventiva del jugador.
- **Improductiva:** no crea bienes, ni riqueza, ni elemento nuevo de ninguna clase y, salvo desplazamiento de propiedad en el seno del círculo de los jugadores, acaba en una situación idéntica a la del comienzo.
- **ficticia:** acompañada de una consciencia específica de realidad segunda o de franca irrealidad en relación a la vida corriente.
- **Es placentero, divertido:** Aún cuando no vaya acompañado por signos de regocijo es evaluado positivamente por quien lo realiza.

El juego es una actividad que:

- no tiene metas o finalidades extrínsecas sus motivaciones son intrínsecas y no se hallan al servicio de otros objetivos. De hecho, es más un disfrute de medios que un esfuerzo destinado a algún fin particular. En términos utilitarios es inherentemente improductivo.
- es espontánea y voluntaria. No es obligatoria sino libremente elegida por quien lo practica.
- implica participación activa por parte del jugador.
- guarda ciertas conexiones sistemáticas con lo que no es juego, es decir, se vincula con la creatividad, la solución de problemas, el aprendizaje del lenguaje, el desarrollo de papeles sociales y otros fenómenos cognoscitivos y sociales.
- es fundamentalmente desinteresada y nada tiene que ver con la satisfacción de necesidades y deseos.
- oscila constantemente en la oposición entre broma y seriedad.
- es limitada en el tiempo y el espacio y encerrada en sí misma.
- tiene posibilidades de repetición.
- es y crea orden y ello la sitúa en el campo estético .
- brinda una sensación de bienestar, de felicidad, de vitalidad.

- nos permite gozar...y sufrir.
- Gracias a la cual, salimos de nosotros mismos y olvidamos -momentáneamente - nuestra propia e incanjeable situación.

Lo importante aquí es observar que todas y cada una de estas características del ludismo apoyan la idea central de esta investigación: que la literatura cae de lleno en el plano lúdico. Todas estas particularidades del juego encuentran reflejo en la actividad lectora pues también ella es libre, placentera, puede repetirse cuantas veces se desee, no posee una finalidad externa, es espontánea... La literatura infantil se ocupa mucho del plano lúdico para captar y entender la psicología infantil, pues si bien estas características son generales al juego de niños y adultos, no hemos de olvidar que en el niño la ley dominante es la ley del juego.

#### III.1.4. Los niños y el juego.

Durante la infancia, el juego es una necesidad esencial que no conoce limitaciones. El juego es el modo de existencia del niño. El valor propio de la infancia -la inmadurez previa y necesaria a etapas posteriores de desarrollo - se manifiesta en el hecho de presentar al juego como su manifestación más pura y hermosa. El juego infantil abarca todas las formas de la actividad lúdica. <sup>111</sup> En el niño, su capacidad para interpretar jugando su pauta espacio temporal se desarrolla de manera natural, del mismo modo que aprende a andar. <sup>112</sup>

Por otro lado, se puede apreciar que la actividad lúdica ayuda a desarrollar el aprendizaje pues por medio del juego, el niño adquiere tendencias específicas; desarrolla su potencial físico y psíquico, su imaginación y su capacidad de adaptación social. Además, el juego implica administración de inteligencia, paciencia y energía, así como el desarrollo del espíritu de cooperación y la capacidad de competencia <sup>113</sup>

<sup>111</sup>) cfr. RUSSEL, A. *op.cit.* p. 221-235

<sup>112</sup>) cfr. PIAGET, J. ERIKSSON, E., *et al.* *El Juego y el Desarrollo Infantil* p. 105-106

<sup>113</sup>) cfr. OCHOA LEYZAOLA, V. *op.cit.* p. 27



Para los niños, el juego es una vivencia total, plena y absolutamente seria. El niño pone su vida en el juego y gracias a ello puede explotar - sin proponérselo siquiera - todas las posibilidades que le presenta el juego para la realización de su existencia.<sup>14</sup>

### III.1.5. División de los juegos:

Al igual que en las definiciones y las características, se observa que a la hora de clasificar los tipos de juego, los autores e investigadores dan aportaciones muy diferentes según su óptica, su punto de vista profesional. Veremos las clasificaciones de Piaget y de Rüssel, y algunos puntos de la de Caillois. Para mayor claridad se expondrá cada clasificación por separado, facilitando así su comprensión.

**1.- Clasificación de Piaget** <sup>15</sup> : Esta clasificación puede considerarse la base sobre la que hará su clasificación Rüssel. Piaget distingue tres tipos de juego:

**a) El juego sensomotor:** Ocupa el periodo de la infancia comprendido hasta el segundo año de vida, cuando el niño adquiere control sobre sus movimientos y aprende a coordinar sus gestos y sus percepciones con los efectos de los mismos. Normalmente, en este estadio el juego consiste en repetir y variar movimientos. El niño obtiene placer a partir de su dominio de capacidades motoras y de experimentar diversas sensaciones con la vista, el tacto, el oído. Algo que le produce gran satisfacción es ser capaz de hacer que los acontecimientos se repitan.

**b) El juego simbólico o representativo:** Constituye el segundo tipo de juego y predomina desde los dos hasta los seis años, aproximadamente. El niño adquiere la capacidad para codificar sus experiencias en símbolos, puede recordar imágenes de acontecimientos.

**c) Juegos que implican reglas:** Se inician con los años escolares. El

<sup>14</sup>) *ibidem* p. 29

<sup>15</sup>) *apud* GARVEY, C. *op.cit.*, p.21-22

niño empieza a comprender ciertos conceptos sociales de colaboración y competencia y es capaz de pensar más objetivamente. En esta etapa las actividades lúdicas pueden implicar actuaciones en equipo o en grupo.

## 2.- Clasificación del Juego según Arnold Rüssel:

La primera división de los juegos que hace Rüssel es entre aquellos en los que predomina la tranquila contemplación ( entrega ) y otros donde predomina el factor activo ( configuración ). En todas las formas del juego infantil encontramos estas dos tendencias, aunque normalmente una de ellas predomina, siendo la otra mera cooperadora, o bien, pueden predominar las dos alternadamente. El juego -afirma Rüssel- resulta esencialmente de la relación entre la tendencia configurativa y la tendencia a la entrega, de gran dinamismo. Lo que en el niño existe de entrega a temas e ideas, así como lo que se ofrece como posibilidades de configuración, se inserta de ordinario libremente en el juego. Los juegos infantiles - añade - son inagotablemente diversos y transcurren siempre con facilidad y soltura, sin que la animación decaiga. Ello se debe a la facilidad que tienen los niños para cambiar, sin reparos y sin inhibiciones, de un juego a otro frente a nuevas posibilidades. Estos cambios pueden ser meras variaciones o bien cambios a temas de juego completamente distintos.<sup>14</sup>

Según Rüssel, el juego infantil puede subdividirse en cuatro:<sup>17</sup>

**a) Juegos Configurativos:** En ellos se destaca especialmente el factor activo y se llaman así porque en ellos son muy manifiestos los rasgos configurativos, que predominan sobre los contemplativos. Dentro de ellos, encontramos el dibujo con garabatos, el dibujo libre, la construcción con piezas, el modelado. En este tipo de juego, el resultado de la obra surge espontáneamente, sin que se le preste atención. La orientación hacia el resultado de la obra es vaga o nula. El placer está en la realización de la actividad configurativa en sí.

<sup>14</sup>) *cf.* RUSSEL, A. *op. cit.* p. 221-230

<sup>17</sup>) *ibidem* p. 25-177

En este tipo de juego frecuentemente ocurre que las formas que produce el niño no tienen una significación determinada ni son representación o imitación de un objeto sino que se basan enteramente en la **belleza, el orden y la expresión**, las tres cualidades del juego para Rüssel que resultan de la tendencia a la acción ordenadora y la expresión de la tonalidad afectiva y estética.

En la vivencia infantil de estos juegos, predominan las significaciones profundamente penetradas de estados de ánimo, experiencias recibidas del medio ambiente, actitudes afectivas, formas de ordenación y sentido de índole configurativa y estética, valores vitales, todo ello entrelazado de modo casi indiferenciado. Esto es lo que confiere a este tipo de juego esa libertad que le mueve a querer la creación de la forma en sí y no por su resultado.

Este juego tiende a continuarse por largos periodos gracias a la atención y entrega que el niño pone en él. Los factores que intervienen se entrelazan constantemente produciendo nuevos impulsos e incentivos y aquí cabe mencionar que el material con el que se juega tiene un papel muy importante. Una ley fundamental de la actividad configurativa es la tendencia a la **alternancia**: alternancia de formas, de colores.. esta tendencia es tan fuerte y tan poco estructurada en sí que apenas se pone atención a la forma particular en que se realiza.

Las tendencias configurativa y de entrega se aprecian en este juego y son dominadas por la tendencia a la actividad de dar forma. La entrega sirve de medio pues proporciona incitaciones y temas nuevos que adquieren significación cuando se integran a la tendencia a la acción y ofrecen nuevos puntos de partida para la prosecución de la actividad configurativa.

Todo el material que se utiliza en estos juegos - cartulina, arcilla, plastilina, conchitas, corcholatas, piezas de madera, etc. - ejerce una influencia muy importante en las ideas configurativas que surgen durante el mismo. Esta influencia puede explicarse por la existencia en el niño de una actitud de entrega al material y a sus propiedades y cualidades.

Comenta Rüssel que la tendencia manifiesta a dar forma se dirige siempre a un todo concordante, armónico, primero en la acción, luego en la obra producida y finalmente en la personalidad entera. La armonía alcanzada en el juego configurativo del niño tiene una duración limitada, sin embargo, es gracias a esta armonía que el niño a pesar de la multitud de tendencias de desarrollo mental y afectivo que actúan en él vive repetidamente momentos de reposo en los que puede desplegar su modo de ser infantil, consolidándose como la base de la acción ulterior.

**b) Juegos de entrega:** A diferencia de los juegos configurativos que implican un carácter alegre y animado, los juegos de entrega poseen un carácter más íntimo y tranquilo. Esta impresión de amabilidad y apacibilidad que se asocia a este tipo de juego, se basa en el hecho de que el niño se afirma en su modo de ser infantil. Por lo general estos juegos proporcionan una alegre sensación de libertad de acción.

En este tipo de juegos es curioso observar la atracción tan especial que ejercen las líneas divisorias en los niños: los espacios, las líneas de las cosas, las de la acera, etc. Normalmente se experimenta una especie de temor sagrado y una alegría por la capacidad propia. Claro, para que se dé este juego debe existir un mínimo de actividad configurativa pues un niño que se limita a observar el juego de entrega de otro niño, no juega, se limita a divertirse pasivamente. En este tipo de juegos, la relación entre entrega y configuración es mudable.

Estos juegos presentan una variedad amplísima pues cada niño halla nuevas modalidades y nuevas aplicaciones. Se distinguen los juegos con bolas, con bolos, el boliche, las canicas, destacando la **atención** que se pone al rodar de las bolas y a su recorrido (sin que interese tanto el resultado). También se pueden mencionar los trompos y pirinolas, el yoyo, los aros, el agua y la arena, tirar animalitos o cosas en un carrito, correr en patineta, llevar globos inflados, hacer ruido con instrumentos o con el aparato vocal, hacer pompas de jabón, etc.

En los primeros años de la infancia, estos juegos son muy frecuentes y la mera relación con los objetos del medio ambiente inmediatamente presenta el carácter de juego. Cualquier niño sano, sin inhibiciones afectivas, encuentra en casi cualquier objeto propiedades que le inciten a jugar con base en ellas. Algunas propiedades de las cosas, como el ser redondas o puntiagudas, la presencia de hoyos o agujeros; son vividas por el niño con una participación afectiva tan manifiesta que se absorbe en la entrega a la cualidad y desarrolla cierta actividad lúdica.

**c) El juego de representación de personajes:** Todos los niños juegan a representar papeles diversos ( padre, madre, hijo, cochero, vendedor, maestro, etc.). En estos juegos, se aprecia más la distinción entre realidad y juego. El niño reconoce esta distinción pero prescinde de ella.

En el juego de representación de personajes, el niño no se basa en una ordenación de las propiedades del objeto y de los modos de comportamiento objetivamente fundamentados, sino que siempre descubre nuevas combinaciones y características de estas propiedades. Rüssel nos dice que durante el curso del juego, el niño constantemente impone al objeto las tendencias lúdicas propias del mismo niño. En este tipo de juego, se observa de nuevo la dinámica de entrega y configuración.

En la realización del juego de representación de personajes, es mucho más importante el papel que se representa que el material que sirva al niño para ayudarse a representarlo. Sirve lo mismo una caja de cartón que una silla para representar un coche al niño que desee jugar a que es chofer, al igual que para una niña da lo mismo una muñeca muy simple que una muy complicada o hasta una almohadilla para representar su papel de madre. La esencia del juego está en los papeles de chofer o de madre, no en los objetos.

Es cierto que este tipo de juego se halla en relación con el desarrollo de la imitación, pero es más que ella y es distinto de ella. El niño se absorbe en

este juego aunque la concordancia de la situación a la que juega con la realidad sea mínima lo cual indica que lo esencial en este tipo de vivencias lúdicas está desligado de las condiciones accesorias.

Este tipo de juego se halla al servicio del desarrollo del yo y de la tendencia al valor propio. Es sostenido por el placer de introducirse en una máscara ajena, lo que contribuye a la intensificación del goce de vivir y a la expansión del ser.

Afirma Rüssel que no existe una neta delimitación entre el juego de personajes y otros tipos de juego. Especialmente, -añade- se encuentra en relación con los juegos configurativos, cosa que se observa cuando el niño no interpreta a un personaje sino que hace interpretar a los objetos que maneja, actuando como un director de escena. El niño siente y vive en cada personaje que mueve.

Podemos caracterizar el juego de personajes diciendo que es un intento constante y renovado del niño de expresar el contenido de un sector de la vida social concreta en una forma que pueda ser realizada lúdicamente. En este juego se resalta la formación del mundo interior del pequeño y la afirmación de sí mismo.

**d)El juego con reglas:** Comenta Rüssel que el niño es ampliamente accesible a una ordenación regulada de su vida y de su acción. A diario, el niño conoce y practica reglas que debe cumplir y ante esto, explica Rüssel que la adopción de reglas en los juegos no sería posible sin el precedente de haber experimentado el sentido del deber. De esto se concluye que este tipo de juegos se practican cuando el niño ya ha conocido y experimentado dicho sentido.

El juego regulado de creación individual casi siempre es ejercido únicamente por su autor aunque algunas veces es adoptado por otro niño. El juego

regulado, propiamente dicho, está ligado a la tradición pues se transmite de una generación de niños a otra, en parte manteniendo tenazmente su integridad y en parte transformándose de modo lento pero continuo.

Al examinar el curso de este tipo de juegos vemos claramente que en él participa la entrega de manera muy intensa, pues hay actitud de entrega respecto a las reglas, a las tareas y actividades que corresponden a cada participante; a las sucesivas alternancias de tensión y relajación, regularmente repetidas («ahora te toca a tí» o «vas tu»). Esta actitud se observa en todos los juegos de reglas: «el lobo», «las escondidillas», etc. La absorción del niño en el juego, siguiendo sin reservas sus leyes y curso es ampliamente manifiesta en los juegos regulados tradicionales. La actividad configurativa apenas se manifiesta en este tipo de juegos.

Lo esencial del juego regulado - insiste Rüssel - consiste en que su curso entero, a veces hasta en los menores detalles, está firmemente establecido en las costumbres. Esto, claro, puede ir cambiando con la edad pues a medida que un niño va creciendo, va dando cierto margen de libertad a sus juegos con reglas.

Puede afirmarse que un buen número de estos juegos tienen su origen en los adultos. Sin embargo, la infancia es en su conjunto e historia, el factor que ha conservado estos temas y ha intervenido e interviene constantemente dándoles forma.

El juego regulado ofrece a los niños casi como ningún otro la oportunidad de actuar en grupo dándoles plena satisfacción. Afirma Rüssel que puede considerarse - con razón - como la forma más elevada del juego, ya que es auténtica producción del modo de ser peculiar del niño y realiza - ya sea aisladamente o en grupo- lo que la infancia tiene de trascendental y permanente.

### 3) División de los Juegos de Roger Caillois:

Roger Caillois clasifica los juegos tomando en cuenta la actitud fundamental que se asume ante el juego, no toma en cuenta los instrumentos, ni el lugar, ni el número de jugadores, ni su clase social. Así, tenemos cuatro tipos de juegos, según la actitud fundamental predominante que se asuma ante ellos: en los que predomina el simulacro (**mimicry**), el vértigo (**ilinx**), el azar (**alea**) o la competición (**agón**). Sin embargo -admite Caillois- estas definiciones no abarcan por entero el universo del juego, únicamente lo distribuyen en cuadrantes gobernados cada uno por un principio original, dentro de los cuales se agrupan juegos de la misma especie.<sup>18</sup> Para apoyar los fines de esta investigación, abundaremos en el juego de simulacro (mimicry) y más adelante destacaremos su relación con la lectura.

#### Mimicry:

El juego supone la postulación de un universo ideal cerrado, cuya necesidad consiste en la aceptación de las reglas del juego. El juego donde predomina el simulacro puede consistir en convertirse uno en otro y actuar en consonancia a ese personaje. Creerse, hacerse creer o hacer creer a los demás que uno es otro: disfrazarse, simular, fingir. Todo esto es expresado en el vocablo mimicry que en inglés expresa el mimetismo de algunos animales. El hombre se caracteriza por su artificiosidad. En forma rudimentaria encontramos el mimicry, el simulacro, en el contagio y la imitación, por ejemplo cuando alguien más nos sonríe. En el niño - señala Caillois- es muy clara la tendencia a imitar al adulto. La mayoría de los juegos de los niños son originalmente juegos de mimicry. El placer de ser otro o de hacerse pasar por otro explica por sí mismo este tipo de juegos.

Los disfraces, las máscaras, la representación entran en el género de los juegos de simulacro. El simulacro supone el principio de la empatía. El simulacro es incesante invención. La regla del juego es única: para el actor, consiste en fascinar al espectador provocando su ilusión; para el espectador, prestarse a la ilusión respondiendo sin reusar al primer impulso ilusorio

<sup>18</sup>) apud GALAN, F. Aporte del CUDECH No. 5 Vol. III p. 20-31



que nace del decorado, de la máscara, del artificio al que se le invita a dar crédito por un tiempo determinado.

### III.2. LA FANTASÍA:

#### 3.2.1. La Importancia de la Fantasía:

La fantasía, en el sentido tradicional era « lo opuesto a lo real », con lo cual a ello se referían los sueños y fenómenos nunca vistos, que iban contra la experiencia cotidiana.<sup>119</sup>

Jaqueline Held señala que lo fantástico se acerca a una realidad psíquica más que a una realidad tangible al exterior del espíritu. Lo fantástico sólo existe en relación a aquello que podríamos designar como una realidad no fantástica. Lo real estaría en primer lugar y lo fantástico en segundo lugar. Cada uno de nosotros - opina Held - recorta de lo real su propio universo.<sup>120</sup>

El lenguaje de la fantasía tiende a combinar todo el tiempo el pasado, el presente y el futuro; las relaciones del pensamiento que intenta ceñir la realidad pueden no estar presentes en la fantasía. En la fantasía, como en el juego, se tiene siempre un implícito « como si... ».<sup>121</sup>

En el niño, la fantasía ocupa un lugar igualmente importante que el juego y ambos se encuentran - como analizaremos posteriormente - en estrechísima relación. Los múltiples poderes del sueño, el niño los posee a través del primero de todos los poderes: el poder de lo imaginario en sí. La imaginación nos ayuda a trascender el momento, el instante, lo dado, lo inmediato.<sup>122</sup>

Acerca de este tema, Bruno Bettelheim afirma que el inconsciente es la fuente de materias primas y la base sobre la que se construye el edificio de nuestra personalidad. Dentro de este símil - afirma - nuestras fantasías son los recursos naturales que proporcionan y dan forma a estas materias primas,

<sup>119</sup> ) cfr. ROZET, I.M. *Psicología de la Fantasía* p. 164-165

<sup>120</sup> ) cfr. HELD, J. *Los Niños y la Literatura Fantástica* p. 18

<sup>121</sup> ) cfr. NEWMAN Y NEWMAN *Desarrollo del Niño* p. 155

<sup>122</sup> ) cfr. HELD, J. *op. cit.* p. 111

haciéndolas útiles para las tareas de construcción que el yo debe llevar a cabo. Señala Bettelheim que si no disponemos de fantasías que nos den esperanzas, tampoco tendremos la fuerza necesaria para enfrentarnos a las adversidades. La infancia es el período de la vida en el que más deben alimentarse las fantasías.

Añade el autor que los pensamientos del niño no funcionan de un modo tan ordenado como los de un adulto porque sus fantasías son, al propio tiempo, sus pensamientos. Cuando intenta comprenderse a sí mismo, o a los demás o expresar cuáles pueden ser las consecuencias de una acción determinada, el niño lo adorna todo con sus fantasías. En su forma de «jugar con ideas».<sup>123</sup>

Afirma Bettelheim que en el niño, la imaginación domina todo su pensamiento, bajo la presión de sus emociones y conflictos no resueltos, resultado de los enfrentamientos que a diario tiene con problemas y hechos sorprendentes que no alcanza a comprender.<sup>124</sup>

### III.2.2. Definición de Fantasía:

A lo largo de este trabajo de investigación definiremos a la fantasía como el fenómeno de creación de lo nuevo, tomando como punto de partida que la creación no es una cualidad de unos pocos elegidos: Toda la humanidad tiene este don en mayor o en menor grado. Las leyes que rigen la fantasía son principios de la psiquis de cualquier persona.<sup>125</sup>

### III.2.3. Principios de la Fantasía:

Puede decirse que la fantasía tiene tres principios fundamentales:

\* **1) Nexo de los productos con la realidad**, carácter apreciativo (axio), actitud de valor del sujeto hacia el material de la fantasía. Todos los datos proceden de sensaciones y percepciones reales.

<sup>123</sup>) *cf.* BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas* p. 170-173

<sup>124</sup>) *ibidem* p. 88

<sup>125</sup>) *cf.* ROZET, I.M. *op. cit.*, p.55

- \* 2) **Principio del dinamismo de la actividad mental** sobre la base de las concepciones que explican los hechos con la ayuda de conceptos de actitud y actos orientados.
- \* 3) **Principio de no predeterminación:** se trata de concepciones en las que este principio se proyecta al exterior. No aceptar nada como dado y sentido. No predeterminar la mente.

#### **III.2.4. Leyes de la Fantasía:**

Se pueden distinguir en el proceso mental de la fantasía dos leyes básicas, independientes del carácter y el resultado de la actividad productiva-creativa:

- \* **1.- anaxiomatización.-** es el desplazamiento de valores: por un lado, se da la devaluación de alguna información, procedimientos y modos de resolución.

- \* **2.- hiperaxiomatización.-** es la elevada apreciación de los resultados obtenidos y los procedimientos utilizados.

Ambos mecanismos se interrelacionan.

La raíz etimológica de ambas leyes es griega y es la siguiente:

*axío* = aprecio, actitud de valoración ( en este caso, actitud de valor del sujeto hacia el material de la fantasía)

*an* = negación, privación

*hiper* = prefijo que significa «encima de»

El material que se somete a los efectos de ambos mecanismos intrínsecos existe objetivamente en el mundo real, pero se devalúa y/o recibe una elevada apreciación de los hechos que reflejan de forma directa o indirecta los objetos, los fenómenos y sus cualidades.<sup>128</sup>

Las características de estas leyes son:

- \* La anaxiomatización actúa en unión con la hiperaxiomatización.

- \* La anaxiomatización se piensa como premisa indispensable para el surgimiento de nuevas ideas, descubrimientos, etc.

---

<sup>128</sup> ) *ibidem* p. 133-134

- \* La anaxiomatización es una ley intrínseca objetiva que dirige invariablemente cualquier actividad productiva.
- \* El efecto estabilizador es consecuencia de la evaluación excesiva del modo de ejecución de la tarea - hiperaxiomatización -, acertado desde el punto de vista del sujeto, que surge en el curso de la ejecución de la actividad mental.
- \* La hiperaxiomatización tiene carácter dinámico y en el curso de esta actividad tienen lugar evaluaciones de la información, de los modos de resolución de los problemas, etc. <sup>127</sup>

### III.2.5. Motivos de la Fantasía:

Los psicólogos empiristas veían en los sentimientos uno de los principales motivos de la fantasía: el amor, el odio, la alegría, la tristeza, la animación y la angustia. Actualmente, los psicólogos no descartan a los sentimientos como fuente de fantasía, únicamente han determinado su objeto de estudio: quieren saber cuáles son los sentimientos que favorecen a los resultados positivos de la actividad creadora, y cuales son los que producen efectos negativos. Coinciden en que las emociones positivas, -relacionadas con las vivencias de satisfacción y placer- influyen favorablemente en la creación. Cuando la actividad mental produce placer es muy atractiva. También influyen emociones tales como compasión y deseo de prestar ayuda. Por el contrario, sentimientos como miedo, desprecio, turbación y otras emociones negativas inhiben la fantasía.

La psicología tradicional otorga a la voluntad un sitio especial, al considerarla como la fuerza capaz de regular la fantasía y, en los momentos necesarios, oponerse a las emociones.

El proceso de la fantasía, en realidad, se pone en movimiento tanto por las emociones como por la voluntad. Generalizando los resultados de las investigaciones de numerosos psicólogos, se divide a los motivos de la fantasía en internos y externos:

---

<sup>127</sup>) *ibidem*, p. 177

• **Los internos** son el placer por el proceso creador en sí y la satisfacción estética del resultado.

• **Los externos** son las aspiraciones a los beneficios materiales, aseguramiento de posición y autoafirmación.

Es dudoso, sin embargo, poder establecer un límite entre los dos pues todo lo externo se refracta en lo interno. Los motivos internos que están estrechamente relacionados con las circunstancias externas se manifiestan - gracias a ellas - de modo particularmente evidente.

Por otro lado, algunos autores consideran a la autoexpresión como motivo rector de la fantasía. Los partidarios de esta concepción ven en casi todas las manifestaciones de la actividad creadora la aspiración activa del sujeto a afirmar su personalidad y a defender su yo.

Ante todo esto, no podemos negar que la insatisfacción es motivo de fantasías pues el motivo sustancial de ciertas fantasías es la insatisfacción de algún aspecto de la realidad actual. La insatisfacción también surge a causa de la constante aspiración a la claridad, la sencillez, el orden y la consumación, que no siempre es posible alcanzar.

Acerca de esto, Einstein escribió lo siguiente: "...pienso que uno de los motivos más poderosos que inducen a la ciencia y al arte es el deseo de alejarse de la vida cotidiana, con su atormentadora crueldad y su vacío sin consuelo, alejarse del yugo de nuestros propios antojos que varían constantemente."<sup>128</sup>

Así vemos que tanto la insatisfacción como el deseo de autoafirmación pueden ser estímulos internos de la actividad creadora de una misma persona.

Otro motivo que los psicólogos han encontrado es el intento de crear objetos e imágenes que no guarden parecido con los existentes, desviándose de la realidad.<sup>129</sup>

---

<sup>128</sup>) *opud ibidem* p. 178

<sup>129</sup>) *ibidem* p. 180-184

### III.2.6. Fases de la Fantasía.

Newman distingue tres fases en el proceso de la fantasía:

- **Imágenes mentales:** la calidad del pensamiento fantástico cambia durante la infancia. Uno de los componentes básicos de la fantasía es la capacidad de preservar y tomar en cuenta imágenes mentales. Al año, el niño es capaz de conservar imágenes mentales y usarlas, comparándolas con sucesos reales.

- **Imitación:** en la imitación los niños repiten, en ausencia de los modelos, trozos de conducta que han visto modelados por los adultos, los hermanos u otros niños. Estos estímulos provocan una conducta imitativa. Para que la imitación sea posible debe retenerse en la imaginación el recuerdo de la conducta modelo, a fin de poder reproducirla.

- **Juego simbólico:** la fase final del desarrollo de la fantasía es la creación de representaciones simbólicas que son versiones alteradas de los acontecimientos observados en la realidad. Esto se manifiesta a través del juego simbólico que se torna cada vez más complejo, incluyendo con frecuencia apoyos y actitudes rituales y un elenco real y/o imaginario de coactores. El juego simbólico parece llegar a su clímax entre los cuatro y los seis años, después de esta edad, el juego abierto simbólico tiende a interiorizarse.<sup>128</sup>

Por su parte, Kelly señala que la fantasía sigue tres pasos:

- 1.- **Reproducción o reanimación** al menos parcial de las experiencias sensoriales.
- 2.- **Modificación o transformación** de elementos de estas imágenes reanimadas en nuevas combinaciones.
- 3.- **Construcción**, mediante estas últimas, de nuevos conjuntos globales para formar la imagen de algo que no ha entrado en el campo de las propias experiencias o que incluso puede no haber existido jamás.

Kelly destaca que las experiencias sensoriales pasadas proporcionan los

---

<sup>128</sup> *cf.* NEWMAN Y NEWMAN *op. cit.* p. 155-158

materiales de los que surgen las cosas imaginadas: dar forma nueva a material viejo.

### III.2.7. Las funciones de la Fantasía:

Kelly explica que la fantasía cumple dos funciones: función reproductiva y función constructiva. Ninguna de las dos trabaja independientemente pues siempre existen influencias recíprocas.

La función reproductiva comprende la reanimación de impresiones pasadas en su forma original y en el mismo orden en el que se produjeron aunque no con la misma exactitud que cuando se experimentaron la primera vez. La fantasía reproductiva es fundamental y necesaria para la constructiva pues nadie puede imaginar algo cuyas partes no hayan estado presentes en sus sentidos.

La función constructiva supone algo más que la mera reproducción de imágenes de objetos percibidos como tales anteriormente. Esta función se logra aislando elementos de objetos percibidos con anterioridad. Los elementos de la experiencias previas se modifican, transforman, recombinan y elaboran ( podríamos decir, retomando la teoría de Rozet, que se someten a los mecanismos de anaxiomatización e hiperaxiomatización) Así, la función constructiva depende del recuerdo de experiencias sensoriales pasadas. Por medio de la fantasía constructiva es posible formar imágenes totalmente distintas a las suministradas por la experiencia real. Los puntos esenciales de esta función, son:

- 1.- abundancia de imágenes procedentes de experiencias pasadas
- 2.- motivación o estimulación de un interés y deseo por construir
- 3.- la atención que supone el control de la imaginación

Un ejemplo claro es el siguiente: un centauro nace de las impresiones habituales que se tienen de la cabeza, brazos y pecho de un hombre, combinadas con las impresiones que dejan el cuerpo y las patas traseras de un caballo, produciendo así un objeto que no existe en la naturaleza.<sup>31</sup>

<sup>31</sup>) cfr. KELLY, W.A. *Psicología de la Educación*

### III.2.8. Factores que influyen en la fantasía:

Rozet señala cuatro factores específicos que influyen en la fantasía:<sup>127</sup>

#### \* 1.- Particularidades de la Personalidad y la fantasía:

Todas las personas son capaces de realizar actos creadores aunque hay quienes tienen mayor capacidad para crear que otras. Rozet menciona un buen número de características que encuentra en las personas cuya personalidad tiende a la fantasía:

- emotividad en los actos y en la conducta.
- manifestación de una excesiva excitabilidad emocional
- capacidad de asombrarse por hechos y fenómenos bien conocidos
- elevada capacidad de concentración
- interés estable hacia objetos sin importancia a primera vista
- ingenuidad excesiva y casi infantil para algunas cuestiones
- terquedad
- incompreensión obstinada de verdades al parecer muy simples
- ausencia de respeto hacia los caminos ya marcados
- consciencia de las dificultades que se pueden encontrar
- enfrentamiento a dichas dificultades
- curiosidad intelectual
- mente abierta
- actitud crítica
- flexibilidad
- espontaneidad
- capacidad para jugar con elementos, conceptos, ideas, colores, formas y relaciones.
- actitud lúdica

Además de estas características Rozet señala que las personas a las que les gusta tener «hobbies» y entretenimientos no profesionales, normalmente desarrollan más su capacidad para fantasear. Añade que por lo general son personas complicadas, que huyen de lo sencillo y lo evidente.

<sup>127)</sup> cfr. ROZET, I.M. *op. cit.* p. 185-207



**\* 2.- Factores Psicológico-sociales del proceso de la Fantasía:**

Las necesidades y otros motivos de conducta de la personalidad se forman y desarrollan bajo la influencia de las condiciones sociales.

Algunos aspectos sociales de la actividad creadora se conocen bien pues a veces ha sido arduo y trágico el camino de muchas personas con ideas originales en las condiciones de una sociedad rígida. Normalmente la sociedad no empuja a las personas a ser creativas pues en realidad la ciencia, la técnica y el arte sólo permiten innovaciones a muy pocas personas e incluso en la vida familiar las manifestaciones de la originalidad de alguno de los miembros no siempre son tomadas con entusiasmo. Puede decirse, en general, que más bien se tiende al convencionalismo estandarizado.

Piaget opina que a menudo incubamos gran cantidad de ideas falsas, imágenes extravagantes, utopías, explicaciones místicas, fantasías supersticiosas y megalómanas que desaparecen al contacto con otras personas: la familia, los compañeros de escuela o del trabajo. La sociedad misma, en su conjunto, termina en muchas ocasiones con nuestros sueños.

**\* 3.- La fantasía y la edad:**

Ya Platón afirmaba que la experiencia, más que aportar, sustrae y que los jóvenes y los niños están más cerca de las ideas que los viejos. Esto es en buena medida cierto, pues en los niños la creatividad está en todo.

Sin embargo, las leyes de la actividad productiva son válidas a cualquier edad, pues su carácter es objetivo. Las particularidades propias de cualquier edad influirán en el modo de orientar estas leyes y condicionarán diferentes resultados de los procesos de la fantasía.

Ahora bien, es seguro que cualquier persona afirmaría que en el niño la fantasía está «a flor de piel». Esto es bien cierto, pero hay que tomar en cuenta dos factores fundamentales en la infancia:

1) Como ya se dijo con anterioridad, en el niño la ley fundamental y básica de pensamiento y actuación es la ley del juego. Gracias a esta inclinación de los niños por las actividades lúdicas, se manifiesta en ellos mayor flexibilidad, originalidad y libertad en la expresión de las ideas que en los adultos; y ello se debe a que los adultos se rigen por otro tipo de normas, no por la ley del juego. La actitud lúdica del niño le ayuda a ampliar su horizonte mental devaluando las fronteras que lo limitan. En las situaciones lúdicas se admiten el desdén y la devaluación de muchas circunstancias reales (anaxiomatización). El crear premisas para la devaluación a través del juego normalmente lleva a un resultado creador. Si esto se analiza, observaremos que estas actitudes no son necesariamente privativas de la infancia pues una persona que conserva una sana actitud lúdica aún en la edad adulta, percibirá y evaluará cada circunstancia de manera muy distinta a otras personas que las analicen con mayor rigidez, y es posible afirmar que una actitud lúdica, a cualquier edad, favorece los resultados creativos.

2) Por otro lado, cabe señalar que en las primeras etapas de la vida, cuando los conocimientos del niño sobre el mundo externo son escasos, él devalúa (anaxiomatiza) constantemente las diferencias sustanciales entre los objetos y fenómenos asemejándolos entre sí. Además, los rasgos o momentos casuales reciben en el niño una apreciación excesiva (hiperaxiomatización). Algunos sucesos que para los demás sean insignificantes al niño le parecerán enormes y dramáticos.

En resumen, Rozet explica que no puede decirse con certeza si la edad afecta o no a la creatividad. Es posible que la juventud sea más creativa, pues los jóvenes son más valientes y audaces. Sin embargo, hay que reconocer que los éxitos fáciles - al igual que los obstáculos, las dificultades y los fracasos- debilitan la motivación de la actividad creadora pues una persona que ha tenido un gran éxito, puede ya no aspirar a nuevos logros, al igual que una persona que ha sido muy criticada y que no logra el reconocimiento que se merece cae en la apatía.

No se puede, pues, aludir a la edad. Comenta Rozet que se sabe de artistas y científicos que aún en la vejez siguieron siendo muy creativos (Einstein, Tchaicowsky, Goethe, Picasso, Leon Tolstoi). No es posible afirmar que existe una dependencia inmediata edad - fantasía. Lo que sí se puede afirmar es que la manifestación de las leyes intrínsecas de la fantasía depende de factores tales como motivos, conocimientos y particularidades personales del individuo.

#### \* 4.- La familia, la escuela y la fantasía:

En realidad la influencia de la familia y de los que se encuentran alrededor, las medidas educativas y el aprendizaje en la escuela, otorgan una nueva orientación a las leyes de la fantasía. Naturalmente son posibles tanto los efectos positivos como los negativos. En general puede decirse que se desarrolla más la fantasía en aquellos niños cuyos padres exigen en menor grado la sumisión a su autoridad y a su voluntad.

En la escuela hay diversas circunstancias que inhiben la capacidad creadora de los escolares:

- \* la aspiración de los estudiantes al éxito y en vista de ello, el miedo al riesgo.
- \* sus aspiraciones de parecerse a sus coetáneos y el miedo a desviarse de las normas establecidas para no parecer anormales
- \* actitud de estudiantes y adultos con respecto a que la escuela es para dedicarse a cosas serias, lo cual excluye todo tipo de juego, incluso el juego de ideas y
- \* los exámenes, que se orientan más a la memoria y al conocimiento del estudiante que a su enfoque creador.

Por otro lado, afirma Rozet que los estudiantes que reciben algún tipo de educación artística son más creativos.

### III.3. RELACION ENTRE FANTASIA, JUEGO Y LITERATURA INFANTIL

#### III.3.1. Relación entre fantasía y juego:

La fantasía y el juego son dos procesos estrechamente interrelacionados. Ambos son necesarios en el desarrollo de todo ser humano y se manifiestan de manera evidente, continua y desinhibida durante la infancia. Puede decirse que la fantasía y el juego dominan casi por completo el pensamiento y la actuación infantiles.

A menudo - comenta Rüssel- la base de todo el proceso de juego son las construcciones de la fantasía, sus creaciones, sus formas, por la estrecha relación que hay entre fantasía y juego.<sup>123</sup>

Por otro lado, Jaqueline Held comenta que la ficción está emparentada con el juego y responden ambos a una necesidad muy profunda del niño: de no contentarse con su propia vida. La fantasía es por esencia lo subjetivo, lo que le es propio y particular a ese ser en ese momento.<sup>124</sup> . El juego es por esencia lo placentero, lo gozoso, lo bello. El uno es por la otra, no pueden separarse.

Al jugar, el niño sueña, pone en juego su imaginación como pone en juego sus músculos o descubre y construye poco a poco los mecanismos lógicos. Los niños creen espontáneamente en el poder de la imaginación.<sup>125</sup>

Hasta ahora hemos visto que fantasía y juego están hermanados, pero para hacer más claro el objetivo de esta investigación, comentaremos la muy estrecha relación que hay entre fantasía y literatura y, sobre todo, entre juego y literatura pues el aspecto lúdico de la literatura es el eje de este trabajo.

---

<sup>123</sup>) *cf.* RUSSEL, A. *op. cit.* p. 15

<sup>124</sup>) *cf.* HELD, J. *op. cit.* p. 11-18

<sup>125</sup>) *ibidem* p. 32-33

### III.3.2. Relación entre fantasía y literatura:

Al respecto, comenta Rozet que el proceso de anaxiomatización se da en los mitos, las leyendas, los cuentos, cuando se narran transformaciones totalmente imposibles sobre cualidades que no son propias de los objetos materiales, alteraciones de las dimensiones y de las proporciones naturales y sobre muchas otras cosas, todo ello contradictorio a la experiencia vivencial y a las leyes de la naturaleza.

Todas las particulares características de las imágenes y de los argumentos fantásticos -añade Rozet- se pueden ver en calidad de efectos de la anaxiomatización: en unos casos tiene lugar el desdén de las representaciones habituales (ciencia ficción) mientras que en otros se omiten dependencias más profundas y sustanciales (por ejemplo en los mitos).

Sin embargo, afirma Rozet, en las creaciones fantásticas lo que se aprecia con más fuerza es la hiperaxiomatización, pues las imágenes y argumentos fantásticos están marcados con el sello del encanto, del hechizo, todo lo cual son formas de evaluación elevada. El extraordinario encanto de lo maravilloso quizá pueda deberse a la necesidad de nuestro espíritu de relajarse. Explica Rozet, que lo insólito provoca en nosotros no sólo duda, desconfianza o temor, sino también el sentimiento de lo hechicero, de lo maravilloso. Por esto, los argumentos inverosímiles y fantasiosos son tan utilizados por los autores de la literatura infantil.<sup>126</sup>

Ante esto, expresa Jaqueline Held que el lenguaje fantástico de la poesía y el cuento alimenta la imaginación del niño. La alimenta con sonidos, ritmos, e imágenes. Estas imágenes no sólo nacen de las palabras conocidas, también de las semi-conocidas, de las mal conocidas y de las desconocidas.<sup>127</sup> Añade Held que el cuento y es espacio mítico del mismo son naturales para el niño pues para él - hasta una cierta edad difícil de determinar - todo tiene vida: animales, plantas, objetos técnicos del mundo moderno, piedras...

<sup>126</sup>) cfr. ROZET, I.M. op. cit., p. 164-165

<sup>127</sup>) cfr. HELD, J. op. cit., p. 163

es difícil para el pequeño distinguir dónde comienza y dónde termina lo real. De ahí lo atractivo y normal que parecen para el niño las transformaciones de los cuentos. Y es que los niños no poseen normas - como las de los adultos - para llamar a las cosas maravillosas o normales, por lo cual su curiosidad les hace encontrar y descubrir que su ambiente no puede ser (propriadamente dicho) ni maravilloso ni normal.<sup>138</sup> El relato fantástico materializa y reúne todo un mundo de deseos: compartir la vida animal, liberarse del peso, volverse invisible, cambiar de tamaño y de forma... en fin, transformar el universo a voluntad. El cuento es la realización de los más grandes sueños humanos.<sup>139</sup>

Al respecto, Bettelheim afirma que el niño, mucho más inseguro que el adulto, necesita de la fantasía y no puede dejar de sentir ese deseo. Cuando un padre cuenta historias a su hijo, le está demostrando que sus experiencias internas, expresadas en los cuentos, son algo legítimo y de alguna manera real. Esto da al niño la sensación de que como su padre ha aceptado sus experiencias internas como algo real e importante, él es real e importante. El cuento de hadas enriquece la fantasía del niño de un modo incomparable y además - añade Bettelheim- ayuda al niño a integrar aspectos de su personalidad que él experimenta pero que no es capaz de expresar.<sup>140</sup>

### III.3.3. Relación entre el juego y la literatura:

Comenta Jacqueline Held que la ficción del juego está muy ligada a la ficción estética y, en especial a la literaria.<sup>141</sup>

Por otro lado, Genevieve Patte explica que leer un libro es jugar a identificarse, pues la vida de los personajes se vive intensamente con la certeza de que se es ellos, de que nos reencontramos al final del libro, parecidos y diferentes.<sup>142</sup> Esto mismo puede reafirmarse con el siguiente argumento:

<sup>138</sup>) *ibidem* p. 31

<sup>139</sup>) *ibidem* p. 18

<sup>140</sup>) *cfr.* BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas* p. 90-91

<sup>141</sup>) *cfr.* HELD, J. *op. cit.* p. 33

<sup>142</sup>) *cfr.* PATTE, G. *Si nos dejaran Leer* p. 72

si recordamos las divisiones de los juegos que vimos anteriormente encontraremos sin duda muchos puntos de unión con la actividad lectora, pero, sin duda, pocos se adaptarán igual que la función del juego de simulacro en cualquiera de sus nombres, *Mimicry* como le llama Caillois, el *juego simbólico*, como le llama Piaget, de *representación de personajes*, como le denomina Rüssel. En suma, sintetizan una misma función: ser otro, representar a otro, sentirse otro. En los capítulos posteriores analizaremos con mayor detenimiento el impacto que sobre el niño lector ejercen los personajes de la literatura, pero por ahora, cabe indicar que es este tipo de juego el que más se identifica con el aspecto lúdico que ofrece la literatura. Retomando lo que dice Caillois, en este tipo de juego, la regla es que el actor fascine al espectador y provoque su ilusión y que éste se deje llevar por esa ilusión respondiendo sin reusar al primer impulso que nace del decorado, del artificio, que le invitan a dar crédito por un tiempo determinado a otra realidad. Esto es exactamente lo que provoca la literatura en el niño: el autor provoca la fascinación del niño a través de la trama, del lenguaje, de la ilustración y le invita a dar crédito a una cierta realidad, una cierta atmósfera donde conviven personajes con quienes sin duda el niño se indentificará...pero esto no es eterno, es solamente por un tiempo determinado pues después de la lectura, el niño volverá a su mundo real, pero enriquecido con la experiencia lúdica que le proporcionó la lectura.

El cuento, dentro de todo su ludismo, encierra un contenido muy práctico pues muestra al lector las reglas del juego que debe aceptar si quiere integrarse sin demasiadas complicaciones a la sociedad en que se encuentra.<sup>13</sup> Y, sobre esto mismo, explica Bettelheim que el cuento de hadas promete al niño el tipo de victoria y el tipo de mundo que desea: un reino para gobernar ( su propia vida ) y el príncipe o la princesa (la esposa o el esposo) que lo hará feliz "para siempre" ( una pareja estable, que no lo abandonará nunca).<sup>14</sup> Y es que, en realidad, estas son las reglas del juego de la sociedad.

<sup>13</sup>) cf. MARTINEZ MENCHEN, A. Cuadernos de Pedagogía No. 142 p. 86

<sup>14</sup>) cf. BETTELHEIM, B. Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas p. 190

Por su parte, Mercedes Gómez del Manzano afirma que en el acto de leer se desarrolla la interconexión lúdica, cumpliéndose de manera ineludible las características que Freud atribuye a la función del juego: "desenvolvimiento de una energía que no puede ser usada en la realidad; ocasión de vivir situaciones en las que no hay prohibiciones o en las que los papeles se distribuyen de manera distinta".<sup>146</sup>

Gómez del Manzano añade, además, que la comunicación lector-literatura en el caso del niño se establece en razón directa de la relación símbolo - juego cifrada en la función recreativa de la literatura infantil. La fruición que el niño vive, goza y recrea, emana de ese aspecto enigmático de toda creación estética. En la literatura infantil, la necesidad de expresar lo enigmático es tan importante y urgente que reclama un especial modo de sencillez simbólica. El autor precisa de un cierto estado de sencillez o de alma de niño.<sup>146</sup>

Con respecto a esto, Dora Pastoriza comenta que el niño cambia y combina la realidad para adaptarla a las necesidades de su alma. Son pues, los objetos deseables los que disparan sus afanes, pasiones y movimientos. A veces, el objeto deseable coincide con el objeto real, pero el niño se apasiona sólo cuando lo ha introducido en su mundo fantástico. Esta traslación de categorías tiene vigencia permanente durante el juego, cuyas características no abandonan nunca la conducta del niño -ni interna ni externa- aún cuando no está jugando. Concluye, retomando a Huizinga, que el juego hunde sus raíces en lo puramente estético y es una manifestación que debe ubicarse en el plano de la cultura, como la literatura.<sup>147</sup>

En resumen, podemos comentar que no en todos los niños se da de igual manera la fantasía o la función lúdica. Lo que sí es igual para todos es la corriente continua de estímulos internos de los que los pequeños son conscientes y es debido a ellos que un niño tenga mayor o menor facilidad

<sup>146</sup>) cfr. GÓMEZ DEL MANZANO, M. *Cómo Hacer a un Niño Lector* p. 27

<sup>146</sup>) *Ibidem* p. 22

<sup>147</sup>) cfr. PASTORIZA DE ETCHEBARNE, D. *El Cuento en la Literatura Infantil* p. 56



para jugar y fantasear. Hay cinco factores específicos -circunstancias favorecedoras -que proporcionan material interno para fantasear y jugar:

- 1.- la posibilidad de estar solo y en un ambiente protector
- 2.- tener acceso a ciertos objetos, por ejemplo, libros
- 3.- no tener interferencia de adultos ( padres, maestros ) que exijan cambios inmediatos
- 4.- aceptación cultural de la privacidad y las actividades simbólicas
- 5.- modelos que sugieran conducta imitativa.

Un equilibrio de las condiciones internas y externas del niño le permitirán hacer mayor y mejor uso de sus fantasías y de la función lúdica. <sup>146</sup>

#### **III.3.4.Comentarios en relación a este capítulo.**

En primer lugar quisiera explicar porqué razón expuse a lo largo de este capítulo las ideas de Piaget, Rüssel y Caillois con respecto al tema del juego: fueron seleccionados de entre un buen número de autores tomando como punto de referencia la general incidencia de sus observaciones en la conducta lúdica infantil. En lo personal, estoy de acuerdo con los conceptos que estos tres autores manejan con respecto al tema y hago notar que, entre ellos, no hay una diferencia sustancial que implique contradicciones. Además, todos aluden, de alguna manera, al *"juego de representación"*, aspecto que resulta indispensable para resaltar el vínculo existente entre el juego y la literatura infantil.

Ahora bien, como pedagogos es justo preguntarse ¿qué implicaciones tiene todo esto en la educación?. No es sencillo responder a esta pregunta. En lo personal, creo que existe un vínculo sutil pero esencial entre la educación y el juego, la fantasía y la literatura infantil, que a continuación trataré de explicar:

El ludismo y la fantasía son aspectos de la conducta humana que bañan numerosos actos en la vida de una persona, siempre. Sin embargo, en la infancia estas características constituyen la norma de vida. El niño vive por y para el juego y la

<sup>146</sup>) cit. NEWMAN Y NEWMAN op. cit. p. 157-158

fantasía, simplemente, los muros que dividen la realidad de la irrealidad todavía no se construyen. Conocedores de esto, pedagogos, profesores, diseñadores y otros profesionales tratan constantemente de acercar el mundo de los contenidos escolares infantiles a esta percepción fantástica y lúdica de las cosas. Así pues, podemos ver libros, películas y un sinnúmero de material didáctico que es divertido, que pretende mostrar los conocimientos de una manera ligera, placentera, juguetona...cercana -lo más posible- al pensamiento del niño. Un libro didáctico tiene un fuerte lazo con la educación, en tanto que funge como medio de ésta. Así pues, desde Comenio, estas características de la conducta infantil han sido detectadas y tomadas en cuenta en la educación. Sin embargo, aquí lo importante es resaltar que, siendo la fantasía y el juego el *modus operandi* del niño, es fácil que éste se acerque a la literatura infantil recreativa, ya que encontrará en ella estos mismos elementos que son tan naturales en su vida. Lo que puede empezar como la inclinación de un niño hacia los libros, puede terminar constituyendo en él, el hábito de la lectura, que es -como veremos en el siguiente capítulo- uno de los hábitos más satisfactorios y enriquecedores que existen. Y aquí es donde se aprecia el verdadero nexo, el lazo sutil pero esencial entre la literatura infantil y la educación: a través de la literatura infantil y destacando siempre su aspecto lúdico se puede formar el hábito de la lectura, cuya importancia y alcance en el desarrollo de la personalidad y en la formación de un ser humano son notables, continuos y profundos. Un buen lector es culto; es observador; normalmente tiene una ortografía excelente; puede ser un gran conocedor de la naturaleza humana; en ocasiones es un buen escritor; conoce muchas cosas del mundo sin haberlas visto con los propios ojos; desarrolla una capacidad analítica...facultades todas que tienen incidencia en la educación de una persona. Además un buen lector lo es para siempre, pues la afición por leer no se puede dejar nunca, su atracción es irresistible. Creo que todos los que somos lectores, alguna vez hemos sentido cómo un libro puede cambiar la percepción de algunas cosas o de muchas... puede darle un nuevo sentido, un nuevo significado a nuestra existencia. Un libro puede cambiar la vida.

***"La relación del hombre con el libro es fruto de una educación.  
Y esta educación no comienza jamás demasiado pronto."***

**Jaqueline Held**

## CAPITULO IV

### EL HABITO DE LA LECTURA

El presente capítulo resulta sumamente importante en esta investigación. La razón fue esbozada en las páginas anteriores: de todos los puntos que son analizados en esta tesis, es el hábito de la lectura, con todas sus implicaciones, alcances y fuerza lo que verdaderamente puede incidir en la educación. Invitamos a leer este capítulo para comprender esta idea en todo su significado.

#### IV.1. El hábito.

##### IV.1.1. Definición:

El término hábito se deriva de la palabra latina *habere* que quiere decir *tener*, entendiéndose en el sentido de adquirir algo que antes no se poseía. El hábito es un modo de conducta adquirido, una reacción aprendida que supone la tendencia a repetir y a reproducir ciertas acciones o actuar en la misma forma general bajo circunstancias similares o iguales.<sup>149</sup> Al respecto, nos dice John Dewey: *"los hábitos son exigencias de ciertas actividades, forman nuestros deseos efectivos y nos proporcionan capacidades activas"*.<sup>150</sup>

El efecto del hábito es proporcionar al hombre una tendencia a reaccionar rápida y fácilmente en forma particular a una situación dada. Sin el hábito no podría haber progreso pues todo cuanto se hace depende de lo que anteriormente se hizo. El hábito es un arte, una capacidad formada a través de experiencias pasadas.<sup>151</sup>

Para que una persona se adapte satisfactoriamente a las situaciones de la vida, requiere la posesión de un buen número de hábitos, mientras más hábitos tenga un individuo, más eficiente será.

---

<sup>149</sup>) cf. KELLY, W.A. op. cit. p. 171-172

<sup>150</sup>) DEWEY, J. Hábito y Conducta p. 32

<sup>151</sup>) ibidem p. 30

#### IV.1.2. Naturaleza del hábito.

El hábito, menciona Kelly, es una facilidad permanente para la realización de actos. Empieza con un acto y va creciendo cuando este acto es repetido voluntariamente. Tiende a perfeccionar la ejecución del acto. Al hacer una acción casi automática, aminora la fatiga, simplifica el movimiento y uniforma la actuación. En sí, todo hábito implica una cierta mecanización.

La base física del hábito radica en el sistema nervioso y, más concretamente, en su plasticidad, lo cual significa que el sistema nervioso tiene la propiedad de poder ser moldeado. El sistema nervioso se adapta a las formas que ejercita.

Según la teoría sináptica, la unidad física del sistema nervioso que hace posible el hábito es la conexión sináptica de las neuronas. Esta conexión se establece haciendo -con esfuerzo en un principio-, lo que después se hace habitual y repitiéndolo hasta que estos actos hayan dejado una senda tan vigorosa en el sistema nervioso que se pueda suponer que funcionará de manera igual o semejante en situaciones específicas.<sup>12</sup>

Las actividades físicas y mentales del hombre se encuentran sujetas a la formación de hábitos. El hombre no solamente es capaz de adquirir hábitos físicos, sino también morales e intelectuales entre los cuales encontramos los hábitos de memoria, de juicio, de percepción, de voluntad, de atención. Esto ocurre porque el hombre siempre piensa, reflexiona, atiende o desea en circunstancias que son similares o idénticas a otras que en el pasado se dieron.

La base psicológica del hábito es la ley de asociación por contigüidad, la cual afirma que *"cualquier grupo de estados mentales producidos juntos o en sucesión tiende a ser reproducido simultáneamente o en el orden original"* <sup>13</sup>. En su aspecto psicológico, el hábito es la asociación de estados mentales que se recuerdan mutuamente. En sí, la firmeza o solidez de un hábito no es cualidad intrínseca del mismo sino que se debe al apoyo que le presta la fuerza de otros hábitos que ha absorbido en sí.<sup>14</sup>

<sup>12</sup> ) cfr. KELLY, W.A. op. cit., p. 173

<sup>13</sup> ) Idem

<sup>14</sup> ) cfr. DEWEY, J. op. cit., p. 48

#### IV.1.3. Formación de hábitos.

La formación de hábitos implica un autoadiestramiento, un proceso de autoafirmación interior. La voluntad tiene un papel sumamente importante en la formación de los hábitos pues algunos no se adquieren con facilidad y se requiere de un esfuerzo volitivo. *"La fuerza dinámica del hábito explica la unidad entre motivo y acción, entre voluntad y obra".*<sup>156</sup>

Los hábitos se forman por medio de repeticiones uniformes y frecuentes y, siendo la base del crecimiento y del desarrollo, es sumamente importante tomar en cuenta que el comienzo de la formación de un hábito sea algo satisfactorio. La manera más adecuada de formar un hábito es **realizando muchas repeticiones regulares, acompañadas por un conocimiento de la satisfacción que producen.** La repetición normalmente aporta rapidez y facilidad a aquellos actos que son repetidos, pero no es suficiente por sí sola. Para que la práctica sea efectiva, toda la mente debe estar enfocada en lo que se practica. La buena práctica da buenos resultados. Todo esto significa que los hábitos se formarán con más facilidad si se centra una atención íntima y sostenida sobre la actividad que ha de alcanzarse. <sup>156</sup> Este punto resulta esencial dentro de esta investigación ya que, si lo que buscamos es formar el hábito de la lectura, debemos tener presente que las "repeticiones" (lecturas) deben ser regulares, estableciendo pautas temporales uniformes. Asimismo, resulta fundamental conocer qué tanto ha disfrutado el niño esa lectura.

Coincidimos con Kelly, quien afirma que un factor sumamente importante en la formación de hábitos es la **satisfacción**. Debe existir un sentimiento de **placer** o bien durante la realización del acto o como resultado del mismo. Normalmente, los seres humanos gustamos de hacer cosas que nos proporcionan satisfacción y evitamos la realización de aquellas que encontramos desagradables. Otro aspecto muy importante en la formación de hábitos es la **actitud** del individuo. El individuo debe tener intención, deseo de realizar esa actividad a la perfección puesto que el hábito, para formarse, necesita tener

---

<sup>156</sup>) *ibidem* p. 54

<sup>157</sup>) *cf.* KELLY, W.A. *op. cit.* p. 174

un fin. El interés sirve como motivación.<sup>157</sup> También habría que añadir aquí, coincidiendo con Dewey, que, para su formación, los hábitos requieren siempre el apoyo de las situaciones circundantes.<sup>158</sup>

Concluimos pues, que los principales factores que influyen en la formación de un hábito son:

- repetición uniforme, significativa y frecuente de una actividad.
- el interés que motiva
- la satisfacción que acompaña a la realización o al resultado.<sup>159</sup>

Si observamos, lo anterior nos conduce a la mejor manera de desarrollar el hábito de la lectura:

- **repetición uniforme, significativa y frecuente una actividad:**

Esto implica que debe programarse una secuencia dentro de la cual proporcionemos a un grupo de niños un número determinado de libros.

- **el interés que motiva**

En este caso, el interés que motivará al niño a leer es que hacerlo es divertido y además, que después de leer es posible jugar con aquello que se ha leído.

- **la satisfacción que acompaña a la realización del resultado.**

Es decir, leer es placentero y jugar con lo que se ha leído también. Si un niño ha pasado un rato divertido, haciendo algo que le gusta, indudablemente se sentirá satisfecho con esa actividad y deseará repetirla.

#### IV.1.4. Las Leyes de Formación de los hábitos.

Siendo los hábitos tan importantes en la vida humana, debemos procurar que su formación sea eficiente. Muchos autores han escrito sobre las Leyes de Formación de los Hábitos. Aquí tomaremos las ideas de tres de ellos: William James<sup>160</sup>, Ralph Staiger<sup>161</sup> y John Dewey<sup>162</sup>, y las conjuntaremos para hacer un

<sup>157</sup>) *ibidem* p. 175

<sup>158</sup>) *cf.* DEWEY, J. *op. cit.*, p. 29

<sup>159</sup>) *cf.* KELLY, W.A. *op. cit.*, p. 175

<sup>160</sup>) *cf. opusci. ibidem* p. 176

<sup>161</sup>) *cf.* STAIGER, R. *Caminos que llevan a la Lectura* p. 21-22.

<sup>162</sup>) *cf.* DEWEY, J. *op. cit.*, p. 59

listado de dichas leyes. Observemos de qué manera se relacionan con nuestro objetivo:

- \* 1.- Se debe tener el conocimiento previo de una idea que debe considerarse como un bien que se desea alcanzar.
- \* 2.- Se debe tener interés por ese bien-idea y manifestarlo en ideal para que esté cargado de la urgente fuerza motivacional que se requiere para la formación de un hábito.
- \* 3.- Se debe (n) realizar la(s) acción(es) que nos lleven hacia ese bien-idea.
- \* 4.- Se debe experimentar una satisfacción objetiva por la realización de estas acciones.
- \* 5.- Se deben repetir estas acciones, en ensayos coronados por la satisfacción.
- \* 6.- No se deben permitir excepciones en la repetición de estos actos hasta que el hábito esté firmemente arraigado en nuestra vida.
- \* 7.- Ha de mantenerse la facultad de esforzarse viva por medio del ejercicio voluntario frecuente y constante.
- \* 8.- Una vez formado el hábito, se perderá el apoyo en la satisfacción objetiva pero persistirá el hábito.

#### IV.1.5. La edad como factor en la formación de hábitos:

Los años de la infancia son muy importantes para la formación de los hábitos y del carácter. La niñez es la época más plástica de la vida y esta es la razón por la cual es la edad ideal para la estructuración efectiva de hábitos. El hombre no aprende nunca tanto en el mismo periodo como cuando es niño. Las impresiones sinápticas sobre el sistema nervioso que constituyen la base física del hábito, comienzan en la infancia y continúan durante toda la vida. La plasticidad del sistema nervioso no es igual en todas las edades y, en vista de que el comportamiento del hombre depende en gran parte de sus hábitos, es muy necesario que durante el periodo de su infancia forme y estructure buenos hábitos.<sup>123</sup> Esta es la razón por la cual nosotros proponemos que el acercamiento de los niños a los libros comience desde la etapa de las operaciones concretas; ello facilitaría la formación del hábito de la lectura. Esta idea se

---

<sup>123</sup> cfr. KELLY, W.A. op. cit., p. 177



refuerza con la opinión de Kelly, quien subraya que la formación de hábitos debe comenzar lo antes posible en la vida infantil, teniendo siempre en cuenta la capacidad del niño para adoptar medios y métodos de concordancia. La niñez, particularmente de los seis a los doce años, es la mejor época para la formación de hábitos. Es el período de la instrucción sobre los objetivos que constituyen los instrumentos del proceso enseñanza aprendizaje, mismos que deben ser automáticos para ser útiles. Tales objetivos suponen la **lectura, escritura y procesos fundamentales de aritmética**. Los hábitos infantiles forman la base sobre la que habrán de formarse hábitos posteriores.<sup>144</sup>

#### IV.1.6. Ejercicio y hábito:

Hemos dicho anteriormente que, para adquirir un hábito es necesaria su repetición y su ejercicio. Existen ciertas actividades que requieren de una repetición específica para adquirir la pericia necesaria. A esto se le llama ejercicio. Esta repetición, constante y uniforme, suele ser fatigosa y monótona para el niño, pero no se puede desdeñar, puesto que aporta exactitud y precisión. Sin embargo, cabe aquí decir que, en el caso de un hábito flexible y sensitivo como el de la lectura; la práctica y el uso variados y adaptables se constituyen como importantes factores de apoyo en su formación.

### IV.2. El hábito de la Lectura.

#### 1.2.1. Definición de Lectura:

Leer viene del latín *legere* y del griego *legein*, recorrer y decir. Lectura se define como la acción de comprender, asimilar o captar el pensamiento o las ideas de otros mediante el repaso visual de un texto compuesto en caracteres gráficos. La lectura supone reflexionar sobre las ideas expresadas en lo que se lee y deducir ideas que pueden ser útiles tanto por sus aplicaciones prácticas en la vida como para el cultivo del espíritu.<sup>145</sup>

---

<sup>144</sup>) *Ibidem*

<sup>145</sup>) *Dr. LITTON, G. Los Lectores en sus Libros* p. 18

Existen varios tipos de lecturas:

- **Lecturas recreativas:** son las que se efectúan con fines de entretenimiento o diversión, generalmente en las horas de ocio y en respuesta a la elección personal de cada individuo.
- **Lecturas obligatorias:** se llaman así a las que el alumno realiza por exigencia del profesor, en cumplimiento de deberes didácticos específicos.
- **Lecturas complementarias:** son las que realiza una persona por cuenta propia a fin de ampliar sus conocimientos y lograr una mayor comprensión de un tema determinado.
- **Lecturas libres:** tienen como único objetivo ampliar la cultura personal, adquirir un gusto literario más refinado o formarse un criterio estético superior.<sup>100</sup>

#### IV.2.2. Cómo se desarrolla el hábito de la lectura en el niño.

La lectura es mucho más que la decodificación mecánica, hay siempre un mensaje que lleva una significación precisa. La necesidad de la lectura no es innata en el niño. Esta debe nacer en la familia y ser apoyada por la escuela.<sup>101</sup> De ahí que se dice "un buen lector no nace, se hace".

La enseñanza sobre la lectura debe superar al aspecto mecánico y llegar a las actitudes positivas o negativas que el niño desarrollará frente a ésta. Cuando un niño llega al estado de no leer porque no le gusta, se puede pensar que la enseñanza no ha tenido en cuenta los aspectos afectivos que deben acompañar a tal aprendizaje.<sup>102</sup>

El fin del hábito de la lectura, observa Staiger, es que el niño llegue a ser un lector maduro, lo cual implica:

- Que tiende a leer una amplia gama de textos con fines recreativos para ensanchar sus horizontes y su creatividad; a leer obras significativas que contribuyan a que el lector se conozca mejor a sí mismo y a los demás.
- Tener la capacidad de dar sentido a las palabras, de percibir y entender

---

<sup>100</sup>) *ibid*

<sup>101</sup>) *cf.* BORNEUF, D., PARE, A. *op. cit.*, p. 20-27

<sup>102</sup>) *ibid*

claramente las ideas presentadas y de intuir el sentimiento que el autor quiere comunicar.

- Desarrollar la capacidad de fundir las nuevas ideas que se adquieren gracias a la lectura, obteniendo, de este modo, conocimientos nuevos o más claros, ampliando los intereses y las actitudes, mejorando el modo de comportamiento y pensamiento y adquiriendo una personalidad más rica y estable.<sup>100</sup>

Podemos decir, conjuntando las opiniones de Staiger<sup>100</sup> y Bettelheim<sup>101</sup>, que los principales factores que influyen en el desarrollo del hábito de la lectura son los siguientes:

- \* 1.- Los modelos de lectura de la familia, así como los materiales de lectura que estén fácilmente a la disposición de los miembros. El niño que crece en un ambiente estimulante intelectualmente, en el cual tenga muchas probabilidades de encontrar respuesta a sus preguntas, llegará a ser, probablemente, un ávido lector.
- \* 2.- Facilidad de los niños para obtener los libros en bibliotecas, librerías o con amigos que se los presten.
- \* 3.- Alguna persona (padres, maestros, amigos, bibliotecarios, dependientes de librerías) que orienten al niño acerca de cuáles son los buenos libros, lo cual hace referencia al contenido de los libros que se emplean.
- \* 4.- Existencia de un ambiente apropiado para leer.
- \* 5.- **Presentación de la lectura como una experiencia interesante, valiosa y agradable.**
- \* 6.- El método de aprendizaje de la lectura con el cual el niño haya aprendido a leer.

#### IV.2.3. La Lectura, una experiencia placentera.

Casi siempre, cuando se intenta desarrollar el hábito de la lectura en un niño, se maneja el aspecto práctico de la literatura. En realidad, para adquirir el gusto por ello y sentirse motivado no es la recompensa que pertenece a un futuro

<sup>100</sup> *cf.* STAIGER, R. *op. cit.* p. 21-22

<sup>100</sup> *ibidem* p. 71

<sup>101</sup> *cf.* BETTELHEIM, B. *et al.* *Aprender a Leer* p. 15

lejano lo que convence sino el placer y la magia que proporciona el momento. Se necesita, eso sí, la firme creencia de que adquirir este hábito le abrirá al niño un mundo de experiencias maravillosas, se despojará de su ignorancia, comprenderá mejor al mundo y a sí mismo y, además de proporcionarnos placer y divertirnos, será una conmovedora experiencia estética. <sup>172</sup> **Se debe considerar este hábito como uno de los gestos más gratos de la vida humana.**

La lectura es una experiencia estimulante y placentera que le permite al niño salir de su estrecho mundo y llegar a los dominios de la fantasía y la imaginación. <sup>173</sup> A la hora de leer, el niño entra en contacto con muchas posibilidades que captará según su capacidad personal, su estado de ánimo, el ambiente familiar...el libro sugiere, pero deja en libertad al lector para usar su imaginación y su sensibilidad como quiera. La obra literaria siempre queda modificada por el lector y el lector por la obra. <sup>174</sup>

En el terreno de las experiencias placenteras, debemos recordar que la lectura es una actividad muy lúdica. El leer proporciona al niño placer y diversión: le proporciona juego y el juego tiene valor en sí mismo, de modo que realmente, la mejor manera de formar este hábito es aprovechando su valor lúdico. <sup>175</sup>

#### IV.2.4. ¿Por qué deben leer los niños?

Nos dicen Litton <sup>176</sup> y Gómez del Manzano <sup>177</sup>, que los niños deben leer por una serie de razones muy importantes. Al reparar en las siguientes observaciones, podemos apreciar la clara incidencia de algunas de ellas dentro del campo educativo.

---

<sup>172</sup> ) *ibidem* p. 55-57

<sup>173</sup> ) *cf.* LITTON, G. *op. cit.*, p. 48

<sup>174</sup> ) *cf.* FAHRMAN, W. *et al.* *El Niño y los Libros*, p. 54

<sup>175</sup> ) *ibidem* p. 22

<sup>176</sup> ) *cf.* LITTON, G. *op. cit.*, p. 47-51

<sup>177</sup> ) *cf.* GOMEZ DEL MANZANO, M. *op. cit.*, p. 11

- 1.- La literatura ensancha el universo personal de los niños y a través de ella pueden encontrar un significado más hondo a la vida.
- 2.- Los libros llevan al niño a un conocimiento de nuevos mundos reales, fantásticos, de aventura, de misterio.
- 3.- La lectura ayuda a los niños a aumentar su vocabulario.
- 4.- A través de la lectura el niño incrementa su cultura.
- 5.- En los buenos libros, un niño puede encontrar las primeras experiencias del goce estético, constituyéndose en una expresión de sus anhelos artísticos.
- 6.- La lectura ayuda al niño a enfrentar la vida: La lectura no es un sustituto de la vida, per si es un medio para vivirla más amena e inteligentemente.
- 7.- La lectura ayuda al niño emocionalmente: El niño necesita sentir estabilidad y seguridad y no solamente en lo material sino también en lo emocional. La identificación con los personajes, o con la historia, hace que el niño logre una satisfacción que se traduce en estabilidad emocional. Aquí cabe añadir que, a través de la lectura, el niño aumenta la comprensión de sí mismo, de los demás, de la naturaleza humana en general y de los problemas sociales.
- 8.- La creación de buenos hábitos lectores está en relación directa con el éxito en otros aprendizajes, pues una atención lectora adquirida y desarrollada fomenta la capacidad de construir imágenes intelectuales.

### IV.3. La importancia psicológica de la lectura.

Nos dice el psicólogo Bruno Bettelheim que en la actualidad la tarea más importante y difícil en la educación de un niño es la de ayudarle a encontrar sentido en la vida. *"El niño, mientras se desarrolla, debe aprender a comprenderse mejor, haciéndose más capaz de comprender a las otras personas y poder relacionarse con ellas de modo mutuamente satisfactorio y lleno de significado"*<sup>176</sup> En esta tarea no hay nada más importante que el impacto que causan los padres y aquellos que están al cuidado de los niños. Otra cosa sumamente importante es la transmisión de la herencia cultural, que debe realizarse en forma correcta. Cuando los niños son pequeños, la literatura es lo que mejor aporta esta información.<sup>177</sup>

<sup>176</sup>) cfr. BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas* p. 10

<sup>177</sup>) *ibid*

Durante su desarrollo, el niño debe luchar contra crisis internas, de las cuales la más difícil de dominar es la integración de la personalidad. El niño encuentra en su interior muchas tendencias contradictorias y no sabe ante cual reaccionar. La respuesta que nos da la literatura, y en especial, los cuentos, es que, para evitar que esas tendencias nos arrastren, es necesario integrarlas a la personalidad. De esta forma tendremos una personalidad unificada capaz de enfrentarse con seguridad interna a las dificultades de la existencia. Los cuentos presentan esta integración como un esfuerzo que dura toda la vida. Cada cuento proyecta en su final feliz la integración de algún conflicto interno. Estas historias muestran que en la vida nos enfrentamos a muchos problemas y cada uno de ellos debe resolverse en su momento.<sup>100</sup>

#### **IV.3.1. El desarrollo de la personalidad y la literatura infantil.**

Muchas veces los adultos no somos capaces de saber lo que el niño siente y creemos que ellos no sienten ninguna preocupación. Sin embargo, el niño puede llegar a sentirse muy solo o aislado, lo cual le provoca desesperación y angustia. Normalmente, el niño no es capaz de expresar esos sentimientos con palabras y sólo puede sugerirlos: miedo a la oscuridad, a algún animal, angustia con respecto a su propio cuerpo. Por lo general, cuando un padre se da cuenta que su hijo sufre estas emociones, tiende a restarles importancia, pensando que, si el niño ve que el adulto no les da importancia a esos problemas es porque en realidad no la tienen. Pero esto no sucede así pues el niño no les resta importancia y sigue sufriendo. Sin embargo, los cuentos sí toman muy en serio estos problemas y angustias existenciales y hacen hincapié en ellos directamente: la necesidad de ser amado y el temor de que se crea que uno es despreciable; el amor a la vida y el miedo a la muerte. Estas historias, además, ofrecen soluciones que el niño comprende bien y le dan a entender que lo único que le puede ayudar a partir de los límites de nuestra existencia es la formación de un vínculo realmente satisfactorio con otra persona. Al lograr esto, se alcanza el fundamento de la seguridad emocional de nuestra existencia.<sup>101</sup>

---

<sup>100</sup>) *ibidem* p. 127-128

<sup>101</sup>) *ibidem* p. 18-19

El cuento empieza en un momento de la existencia del niño en el cual permanecería fijado sin la ayuda de la historia. La historia usa los procesos de pensamiento que le son propios al niño.<sup>152</sup> Tucker menciona que un lector responde a una obra literaria utilizándola para recrear sus propios procesos psicológicos.<sup>153</sup>

Los cuentos aportan importantes mensajes al consciente, preconsciente e inconsciente, sea cual sea el nivel de funcionamiento de cada uno en ese instante. Al hacer referencia a los problemas humanos universales, especialmente a aquellos que ocupan la mente del niño, estas historias hablan de su pequeño yo en formación y estimulan su desarrollo mientras que liberan al inconsciente y al preconsciente de sus pulsiones. Estas historias hablan directamente al ser psicológico y emocional del niño, ofreciendo soluciones temporales y permanentes a las dificultades más apremiantes.<sup>154</sup>

No puede saberse a qué edad un cuento será importante para un niño como tampoco puede saberse cuál de todos los cuentos que existen va a afectar inconscientemente al pequeño. El niño nos lo va a demostrar a través de la fuerza de sentimiento con que reacciona ante un determinado cuento. Los padres, al leer o contar cuentos a sus hijos pronto se darán cuenta de que un cuento se ha hecho importante para el niño por su inmediata respuesta a él, porque el niño lo leerá o pedirá que se lo cuenten una y otra vez.<sup>155</sup> La historia abre al niño espléndidas perspectivas que le permiten superar las situaciones momentáneas de completa desesperación. Para que la apariencia optimista de la historia pase a formar parte de la experiencia del niño, éste necesita oír la muchas veces. El niño siente cuando un relato le proporciona un punto de apoyo en el cual basarse cuando tiene un problema complejo. El niño será capaz de sacar el máximo provecho de la historia en cuanto a comprensión de sí mismo y en cuanto a su experiencia del mismo sólo después de haberla oído

---

<sup>152</sup>) *ibidem* p. 83

<sup>153</sup>) *cfr.* TUCKER, N. *El Niño y el Libro* p. 167

<sup>154</sup>) *cfr.* BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas* p. 13

<sup>155</sup>) *ibidem* p. 28-29

repetidas veces y de haber dispuesto del tiempo para ello. Las libres asociaciones del niño referentes a la historia le proporcionarán su propio significado personal del cuento y le ayudarán a enfrentarse a los problemas que le preocupan.<sup>166</sup>

En este momento, es posible que uno de los padres se de cuenta de la razón por la cual el niño se siente implicado con un cuento, pero lo mejor es que lo guarde para sí pues las experiencias y reacciones de los niños son inconscientes y como tales deberán permanecer hasta que el niño alcance mayor edad y pueda comprender. Es tan importante para el niño sentir que sus padres comparten sus emociones al leer el cuento con él, como tener la sensación de que sus padres ignoran sus pensamientos internos. Si los padres dan muestras de conocer esos pensamientos, el niño evita compartir con ellos lo que hasta entonces fué algo secreto y privado para él.

Por otra parte, si se le explica al niño la razón por la que un cuento puede ser tan fascinante para él se destruye el encanto de la historia que depende en gran medida de la ignorancia del niño respecto a la causa que le hace agradable un cuento. La pérdida del encanto lleva consigo la pérdida del potencial que la historia posee para ayudar al niño a luchar por sí solo y a dominar el problema que ha hecho que la historia fuera significativa para él.<sup>167</sup>

En los relatos de la literatura infantil, se avisa a los niños de las posibles consecuencias desagradables de los deseos impulsivos y, al mismo tiempo, se le asegura que tales deseos tienen resultados poco importantes si se es sincero en esos deseos y se esfuerza por reparar las consecuencias desagradables. El cuento acentúa las maravillosas consecuencias que para el niño tienen los pensamientos o deseos positivos.<sup>168</sup>

---

<sup>166</sup>) *ibidem* p. 83

<sup>167</sup>) *ibidem* p. 29-30

<sup>168</sup>) *ibidem* p. 102



#### IV.3.3. La realidad en el pensamiento infantil y la literatura.

Mucho se ha discutido de la posibilidad de que una historia provoque esperanzas irreales en los niños, causando en ellos una gran desilusión y sufrimiento al no ver cumplidos sus deseos. No obstante, el sugerir al niño esperanzas reales -provisionales y limitadas- en lo que el futuro le depara, no constituye ninguna solución para la angustia que el pequeño siente con respecto a sus aspiraciones y a lo que puede ocurrírle. Sus temores irreales requieren esperanzas irreales. Al compararlas con los deseos infantiles, las promesas realistas y limitadas se experimentan como una enorme decepción, no como un consuelo.<sup>189</sup>

La "realidad" de la vida de los niños es distinta a la de los adultos. Los cuentos no intentan describir el mundo externo y la realidad. Además, debemos tener en cuenta que un niño normal no cree que estos relatos describan al mundo de manera realista.<sup>190</sup>

El cuento permite al niño imaginar cómo puede aplicar en su vida lo que la historia le revela sobre la vida y la naturaleza humana. Estos relatos avanzan de manera bastante similar a como el niño ve y experimenta el mundo. El cuento le conforta mucho más que los esfuerzos por consolarlo basados en razonamientos y opiniones adultas. El niño confía en lo que la historia le cuenta porque el mundo que ésta le presenta coincide con el suyo. Para el niño serán convincentes sólo aquellas historias que estén de acuerdo con los principios que subyacen a sus procesos del pensamiento.<sup>191</sup>

Afirma Bettelheim que el contar al niño únicamente historias fieles a la realidad, le puede llevar a la conclusión de que sus padres no aceptan gran parte de su realidad interna y se siente vacío. Puede suceder que cuando llegue a la adolescencia y ya no sufra tanto el influjo emocional de sus padres escape hacia un mundo fantástico como si quisiera recuperar lo perdido en la infancia.<sup>192</sup>

---

<sup>189</sup>) *ibidem* p. 189

<sup>190</sup>) *ibidem* p. 65

<sup>191</sup>) *ibidem* p. 92

<sup>192</sup>) *ibidem* p. 106

#### IV.3.4. La identificación con el héroe.

Alrededor de los siete años, el niño se encuentra ante una confusión de sentimientos contradictorios. Le abruman las ambivalencias que hay en su interior: experimenta odio y amor, deseo y temores. No consigue sentirse al mismo tiempo bueno y obediente y también malo y rebelde, aunque así sea en la realidad. El niño no puede comprender los estados intermedios de grado e intensidad. Las cosas son todo o nada: se es valiente o cobarde, feliz o desgraciado; guapo o feo; hábil o torpe; se ama o se odia. En los cuentos, los personajes encarnan una gran bondad o una maldad atroz. Cuando el niño lee un cuento recoge ideas sobre cómo poner en orden el caos de su vida interna. El relato sugiere su proyección en distintos personajes.<sup>103</sup>

Los personajes de los cuentos no son buenos y malos como lo somos todos en la realidad, sino que o son buenos o son malos. La mente del niño, sin embargo, está dominada por la polarización y al presentar a los niños caracteres opuestos se le ayuda a comprender la diferencia entre ambos, cosa que no sucedería si los personajes representaran la vida real con todas las complejidades que caracterizan a los seres reales. El niño ya está en posibilidad de elegir qué tipo de persona quiere ser y estas polarizaciones le ayudan a tomar esta decisión básica sobre la que constituirá todo el desarrollo posterior de su personalidad. El niño normalmente se identifica con el héroe pues su condición de tal le atrae profunda y positivamente <sup>104</sup>. Para el niño llega a ser muy satisfactorio identificarse con aquellos personajes de su ficción, que llegan a vencer todas las dificultades, aunque también opueden identificarse con personajes que alcanzan sus fines no por su fuerza sino por su destreza o su capacidad para atraer el favor de otros. Normalmente este último personaje es "el hijo más joven, el más débil, el menos listo, el que todo el mundo juzgaría con menos posibilidades de triunfar". Este héroe viene a serlo cuando los que son manifiestamente mejores que él han fracasado y debe su éxito no a sus poderes sino a las hadas, magos y animales que le ayudan y puede conseguir su ayuda porque, a diferencia de los que son supuestamente me-

---

<sup>103</sup>) *ibidem* p. 17-18

<sup>104</sup>) *ibidem* p. 147

jores que él, es lo suficientemente humilde como para pedir consejo y lo suficientemente bondadoso para brindar ayuda a extraños que, como él, parecen no ser nadie en particular.<sup>196</sup> Un claro ejemplo de esto, lo encontramos en el cuento *El Agua Milagrosa*, de los hermanos Grimm.<sup>198</sup>

Un niño, aunque sea muy inteligente, se siente tonto e inepto cuando se enfrenta al mundo que le rodea. Parece que los demás sean más inteligentes y tengan mayores habilidades que él. Al principio de muchos cuentos, el héroe es despreciado y considerado estúpido por los demás protagonistas. Esto es lo que el niño siente en cuanto a sí mismo. El relato fantástico, sin embargo, sugiere que no son las grandes hazañas lo que cuenta sino que debe producirse un desarrollo interno para que el héroe conquiste la verdadera autonomía. La independencia y la superación exigen un desarrollo de la personalidad.<sup>197</sup>

Refiriéndonos a lo anterior, podemos citar dos ejemplos de narraciones en las cuales el héroe es una persona o un ser normal, como cualquiera, incluso un poco torpe, comodino, conflictivo o perezoso. Menciono aquí al Bastián de *"La Historia sin Fin"*<sup>198</sup> y al Nils del *"Maravilloso viaje de Nils Holgersson a través de Suecia"*<sup>199</sup>. Ellos son héroes que avanzan solos durante algún tiempo, del mismo modo que el niño de hoy se siente aislado. En esta época, el niño no crece con la seguridad que le ofrece una gran familia o una comunidad perfectamente integrada, por ello, es importante proporcionar al niño imágenes de héroes que salgan de sus problemas por sí mismos y que encuentren en el mundo un lugar seguro siguiendo su camino con profunda confianza interior, misma que han adquirido gracias a las aprendizajes que les han proporcionado sus problemas y aventuras. De igual manera, los niños disfrutaban mucho de las historias en las que héroes sin experiencia son orientados por autoridades del todo más sabias y mayores. El niño se recrea con esto pues está muy consciente de su propia vulnerabilidad y de la consecuente necesidad de guías

<sup>196</sup>) cf. TUCKER, N. op. cit. p. 146-147

<sup>197</sup>) cf. GRIMM, J.Y.W. El Agua Milagrosa

<sup>198</sup>) cf. BETTELHEIM, B. Psicología de los Cuentos de Hadas p. 202

<sup>199</sup>) cf. ENDE, M. La Historia Sin Fin

<sup>199</sup>) cf. LAGERLOFF, S. El Maravilloso Viaje de Nils Holgersson a través de Suecia

más poderosos y maduros en sus vidas.<sup>200</sup> Al hablar de esto, podemos citar a Bilbo Baggins, el héroe de *"El Hobbit"* de Tolkien.<sup>201</sup>

El lector, al identificarse con la figura heroica de todas estas historias, puede liberarse de su impotencia y miseria personales y ser dotado -al menos temporalmente - de una cualidad casi sobrehumana. Con bastante frecuencia, tal convicción lo sostendrá durante un tiempo largo y dará cierto estilo a su vida.<sup>202</sup>

Por otro lado, según afirma Bettelheim, en la vida real el castigo o el temor al mismo sólo evita el crimen de un modo relativo. Es una persuasión más efectiva la convicción de que el crimen no resuelve nada. Por eso en los cuentos el malo siempre pierde y el héroe se hace más atractivo para el niño, quien se identifica con él en todas sus batallas. El niño se imagina que sufre con el héroe sus pruebas y tribulaciones y triunfa con él pues la virtud permanece victoriosa. El niño realiza estas identificaciones por sí solo y las luchas internas y externas del héroe imprimen en él la huella de la moralidad.<sup>203</sup>

#### **IV.4. La importancia de seleccionar un libro significativo.**

Para adquirir el hábito de la lectura es muy importante que el niño lea mucho pero es más importante que sus lecturas sean significativas y aporten algo a su vida. El niño debe obtener de la experiencia de la literatura el acceso al sentido más profundo y a lo que está lleno de significado para él en su estadio de desarrollo.<sup>204</sup>

Para que el niño desarrolle el gusto por la literatura es necesario que se confronte con lecturas provistas de significado. Un libro significativo es capaz de conmover al niño o de cambiar su vida. La lectura debe hacerse siempre por el interés intrínseco de lo que se lee.<sup>205</sup>

<sup>200</sup> ) *cf.* TUCKER, N. *op. cit.* p. 148

<sup>201</sup> ) *cf.* TOLKIEN, J.R.R. *El Hobbit*

<sup>202</sup> ) *cf.* TUCKER, N. *op. cit.* p. 159-160

<sup>203</sup> ) *cf.* BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*, p. 20

<sup>204</sup> ) *ibidem*, p. 17

<sup>205</sup> ) *cf.* BETTELHEIM, B. *et. al. Aprender a Leer* p. 23-31

Un libro significativo, se refiere directamente a las experiencias, vivencias, emociones y sentimientos del niño, como si se tratara de algo propio de él, ya que un libro verdaderamente significativo, corresponde a la manera de actuar y pensar de un pequeño. A un niño puede resultarle inaccesible e incomprensible un libro que, aunque a los adultos les parezca perfecto, no se acerque a su vida interna ni tenga relación alguna con sus experiencias y deseos.

Comenta Bettelheim que el placer que experimentamos cuando nos permitimos reaccionar ante un cuento, el encanto que sentimos procede de su calidad literaria: el cuento es en sí una obra de arte y no lograría tal impacto si no fuera ante todo, eso: una obra de arte. Además, los cuentos presentan nuestra herencia cultural y la educación moral.<sup>26</sup>

Con respecto a este tema, Genevieve Patte afirma que *"el mundo de los cuentos y las leyendas es suficientemente vasto y universal para que el niño pueda moverse en él sin fatiga"*. Ella nos dice que todo lo que no guarda relación con la experiencia vital del niño ofrece el peligro de aburrirlo y apartarlo del gusto por la lectura. El que guarde relación con su experiencia vital quiere decir que tenga la intuición de sus impulsos, de sus necesidades afectivas, de su gusto por lo concreto, y esta es, precisamente, la cualidad principal de un libro significativo.<sup>27</sup>

Para cualquier persona interesada en desarrollar el hábito de la lectura en los niños es importante tener en cuenta no sólo los libros que caigan en nuestras manos sino el conjunto de los libros editados y es también muy importante estar convencidos de que para aprender a analizar y juzgar libros para niños es necesario leer mucho y comparar las obras entre sí apoyándose en puntos de referencia.<sup>28</sup>

Todo esto es muy importante porque podemos pensar que seleccionar un buen libro es muy fácil, sin embargo, al momento de hacerlo encontraremos que no es

---

<sup>26</sup>) *ibidem* p. 11

<sup>27</sup>) *cf.* PATTE, G. *op. cit.* p. 49-50

<sup>28</sup>) *ibidem* p. 59

tan sencillo. Es necesario verdaderamente conocer buena parte de lo que se encuentra publicado (en este caso, en castellano) y mantener siempre el contacto con el medio editorial para estar al tanto de las novedades: los nuevos libros, las nuevas colecciones, etc. Un educador o un padre de familia que desee realmente fomentar la lectura en sus niños, debe lanzarse de lleno a la tarea de leer él mismo libros infantiles, esto es fundamental.

Para concluir este punto, cito esta frase de André Paré y Denyse Bourneuf: *"frecuentemente los mejores libros son los que se dirigen a la afectividad del niño, a los mecanismos inconscientes que regulan su vida y que hacen que un libro se sienta como necesario y produzca una influencia profunda".*<sup>29</sup>

#### **IV. 5. Comentarios en torno al presente capítulo.**

En lo personal, considero que la comprensión de este capítulo es esencial para comprender lo que esta tesis busca alcanzar. Los anteriores capítulos nos orientaban en el sentido de una teoría educativa, el análisis de la edad que nos interesa y algunas características importantes de esta etapa que nos pueden ser útiles para formar el hábito de la lectura. Sin embargo en este capítulo, entro de lleno en lo que es el hábito y en lo que es la lectura. Utilizando un lenguaje coloquial diría que "la mesa está puesta".

Me interesa en especial comentar algunos aspectos anteriormente expuestos, considerando su importancia:

En primero lugar, resalto los aspectos necesarios para formar el hábito que se mencionan en este capítulo y que hay que retomar al momento de elaborar un Programa de Formación del Hábito de la Lectura:

- Es fundamental que los libros que se utilicen sean siempre recreativos. Esto, no por estar en contra de otro tipo de lecturas, sino simplemente porque son los libros recreativos los que más fácilmente proporcionarán al niño ese ludismo que tanto he subrayado en esta tesis. Es imprescindible que los libros empleados sean

---

<sup>29</sup> *Idr.* BOURNEUF, D., PARE, A. *et al.* *op. cit.* p. 35

buenos libros, divertidos y -esto es esencial- verdaderamente cercanos al modo de vida y pensamiento del niño. Acerca del punto mencionado por Paré y Bourneuf de que los mejores libros frecuentemente "*se dirigen a la afectividad y a los mecanismos inconscientes que regulan la vida....*" , quisiera comentar que estoy completamente de acuerdo. Pensemos en el inconsciente de un niño, en el que pugnan una gran cantidad de ideas, sentimientos, emociones, miedos. Un libro que llegue ahí, que llegue directo a ese deseo infantil de concentrar la atención de los demás, de ser siempre el héroe; un libro que llegue a esos eternos miedos infantiles, como el miedo a la obscuridad, a los monstruos que están escondidos bajo la cama o dentro del cajón, o simplemente, al miedo a perder a nuestros padres; un libro que llegue justo ahí, a esos celos irrefrenables que siente el hermano mayor por el menor, el deseo de regalar o desaparecer a ese hermano; un libro en el que se hable de la muerte de un animal querido, profundo nudo que difícilmente un niño puede deshacer cuando ha perdido a su mascota....al decir todo esto, pienso en cuentos que he leído con el objeto de encontrar los mejores libros para algún taller, cuentos que no necesariamente son los clásicos de Perrault o de Grimm, pero que sin duda tocan las delicadas fibras del inconsciente infantil y alegran, entretienen, divierten y reconfortan.

En segundo lugar es sumamente importante tener presente la necesidad de repetición, motivación, satisfacción y ejercicio que requiere un hábito para poderse formar. Tratándose de un hábito como la lectura, el esfuerzo no sólo es del niño, sino también del adulto que desee cultivar esa costumbre en el pequeño. Este es un hábito especial... no es como cualquier otro, no es como lavarse los dientes, bañarse, comer cuando es debido, ordenar los cajones....si uno no lee quizás no pase "nada grave". Un niño que no lee, no por eso va a ir al dentista. A la lectura debe encontrársele lo placentero, lo divertido para que uno se acostumbre a ella la desee. El adulto -padre o educador- que desee acercar al niño a los libros, debe fijarse un programa en el que no se atosigue al niño con la lectura, ni tampoco se le de esporádicamente; para empezar, un libro a la semana está muy bien. Después, cuando el libro es leído (por el mismo niño, de preferencia, o por el adulto) debe observarse delicadamente la reacción: si el niño se mostró interesado, contento,

divertido, perfecto y si no, debe intentarse con otro libro. Debe encontrarse el libro que enganchará al niño, que provoque su satisfacción y lo motive...entonces el hábito debe ejercitarse, debe proporcionarse el medio al niño para que se acerque a aquello que le ha interesado: un lugar confortable para leer, facilitarle el acceso a buenos libros (esto no siempre significa "comprarle" libros, aunque es ideal formar una biblioteca desde pequeños) y brindarle la posibilidad de jugar con lo que ha leído: comentar el libro de una manera libre y simple y realizar juegos en donde aquello que ha leído sea el contenido mismo del juego. Leer un libro es divertido y jugar con esa lectura también.

Como dije anteriormente, "la mesa está puesta". Pero creo que para poder alcanzar nuestro objetivo, es vital conocer lo que realmente es la Literatura Infantil, y para ello invito a leer el capítulo V.



*"La Literatura es una gran feria de ideas"*

**Alexis Tolstoi**

## CAPITULO V

### LA LITERATURA INFANTIL

#### V.1. ORIGENES DE LA LITERATURA INFANTIL

##### V.1.1. Leyendas, mitos y ritos como raíces antiguas.

El origen de la literatura infantil puede vincularse con los mitos y las formas más rudimentarias del culto <sup>210</sup>. El mito es un relato sobre la divinidad o seres divinos en cuya realidad cree el pueblo. <sup>211</sup> La religión se manifiesta en diversos actos de culto (ritos) y la literatura infantil (específicamente el cuento), en sus orígenes, puede confrontarse con las manifestaciones concretas de la religión. En general, los relatos maravillosos han conservado la huella de numerosos ritos y costumbres. Su correspondencia, aunque es directa, se encuentra a manera de "trasposición del sentido del rito", es decir, la trasposición en el cuento de un elemento cualquiera (o varios elementos) del rito que, como consecuencia de los cambios históricos, se vuelven incomprensibles o superfluos. Esta sustitución de elementos del relato es una deformación, una alteración de las formas. El rito nunca muere sino que cambia de sentido.<sup>212</sup>

Con respecto a los ritos, pueden mencionarse diversos grupos de celebraciones religiosas que acostumbraban antiguas culturas y que encuentran relación con famosos relatos que formaron durante años parte de la tradición oral de los pueblos y actualmente forman parte de la literatura infantil universal:

- Antiguamente, algunos pueblos -sobre todo los que habitaban en regiones septentrionales- veneraban la llegada de la primavera, considerándola como un largo día de seis meses en contraposición con el invierno, que era tomado como una larga noche que duraba otros seis meses. Estos pueblos celebraban ampliamente la llegada de la primavera.
- Otras culturas creían en la visita de las hadas en la víspera del año nuevo, por lo cual era conveniente recibirlas con ceremoniosos preparativos.

<sup>210</sup>) cfr PASTORIZA DE ETCHEBARNE, D. *op. cit.*, p. 7

<sup>211</sup>) cfr PROPP, V. *Raíces Históricas del Cuento* p. 19

<sup>212</sup>) *ibidem* p. 13-17

• Muchos pueblos de la antigüedad celebraban ritos de iniciación, a los cuales les daban mucha importancia pues se preparaba al individuo por medio de una enseñanza y un entrenamiento mágico-religioso a cumplir con sus papeles y deberes en el grupo, clan o tribu a la cual perteneciera. Había iniciaciones que marcaban el paso del niño a la madurez; de la mujer soltera a las funciones de esposa o las que orientaban al futuro jefe a las exigencias de Estado. Estos tres ejemplos podemos verlos claramente ubicados en cuentos como *Pulgarcito*, *Barba Azul* y *El Gato con Botas*, respectivamente <sup>23</sup>

Puede resultar poco fácil ubicar el origen exacto de la literatura infantil pero es preciso no perder de vista a la tradición oral como un hecho de influencia fundamental que puede llegar a hacer cambiar tanto un relato original como para que su raíz sea difícil de reconocer.

Por otra parte, cabe recordar que el mito, de origen religioso, no tenía como fin divertir <sup>24</sup> y, conociendo el constante rechazo de los niños hacia todo dogmatismo impuesto, esta tradición mítica debía admitir algunos cambios que, sin deformar completamente la esencia, permitieran al niño expresar su carga lúdica. Los héroes de los mitos -dioses o semidioses- tenían metas lejanas, de triunfos poco prácticos e intangibles con premios o castigos en otra vida. Lo que les ocurría a estos héroes no se asemejaba en nada a los problemas existenciales del niño, lo cual hacía necesaria las trasposiciones y sustituciones que ya hemos mencionado.

Aunada al mito y al rito, encontramos a la leyenda, que se apoya en un suceso histórico lejano. Las metas de la leyenda son idealistas y los premios abstractos -la fama póstuma, el honor- y acaban normalmente con la muerte gloriosa del héroe. La leyenda resultaba divertida aunque su finalidad principal era arraigar al pequeño con su pasado, con héroes imaginarios o bien verdaderos cuyas hazañas se exageraban hasta hacerlos míticos seres de leyenda.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup>) cfr. PASTORIZA DE ETCHEBARNE, D., *op. cit.*, p. 7-11

<sup>24</sup>) cfr. VELEZ, R. *Guía para la Literatura Infantil* p. 123

<sup>25</sup>) *ibid*

Muchos autores ubican el origen de cuentos como la *Bella Durmiente* y la *Cenicienta* en alguna región geográfica, en alguna tribu nómada que diseñó narraciones. Sin embargo, estas teorías pueden resultar poco exactas. Coincidiendo con autores como Alga Marina Elizagaray <sup>26</sup> y Nicholas Tucker <sup>27</sup> mencionaremos hechos mucho más generales y concernientes más bien a la propia naturaleza humana. Entre estos hechos, destacan dos que resultan muy significativos:

- 1.- El hombre primitivo temía a lo desconocido y era sumamente fantasioso por lo cual dotó de características humanas a las fuerzas de la naturaleza y concibió a las criaturas de los bosques, praderas y montañas como fantásticos seres de una gran belleza o de una fealdad espantosa. Así fué como surgieron todo tipo de seres, en diversas culturas: duendes, genios, hadas, trasgos, walkirias, elfos, enanos, dragones, silfos.... toda una mitología de seres que protegían o amenazaban igual que las fuerzas desconocidas de la naturaleza.

- 2.- Con todo, no podemos aceptar lisa y llanamente que los relatos que componen la literatura infantil surgieron en un principio únicamente para explicar al hombre primitivo todo aquello que no podía entender. También debe tomarse en cuenta el folclore, que es la cultura de un pueblo expresada a través de su sabiduría natural y este folclore se sostiene en el tiempo gracias al recuerdo lírico de todas las narraciones que concentran esa sabiduría natural. En cualquier caso, los incidentes que relatan los cuentos pueden ocurrir en cualquier lugar y los caracteres corresponden a tipos humanos universales: normalmente, la virtud es premiada y la maldad castigada; los seres mágicos con mágicos poderes, los príncipes guapos y valientes y las princesas hermosas y generosas, aparecen en los relatos de todas partes del mundo como símbolos de la condición humana, de sus virtudes y sus defectos. La continuidad general y la correspondencia ocasional en los detalles se debén, básicamente, a la unidad psicológica de la especie humana.

---

<sup>26</sup>) *cf.* ELIZAGARAY, A.M. *En torno a la Literatura Infantil* p. 30-58

<sup>27</sup>) *cf.* TUCKER, N. *op. cit.* p. 152-154

### V.1.2. Raíces Próximas de la Literatura Infantil

Coincidiendo con Rocío Vélez <sup>218</sup>, podemos citar los cuatro canales más importantes de difusión que han tenido los principales relatos. Estos canales han servido para dar a conocer universalmente narraciones de pueblos lejanos:

\* **1.- Las cruzadas:** Desde la primera - en el año 1095 - hasta la última, en el 1270, formaron una intrincada red de relatos que -dependiendo del país de origen del contador, de lo que el oyente repetía, del lugar donde se contaba el relato-, iban cambiando unas veces radicalmente y otras en detalles secundarios que no alteraban la esencia de la historia. Los dos siglos que duraron las cruzadas, llevaron y trajeron relatos incesantemente entre Europa y Oriente. Estas narraciones, reproducidas oralmente, marcaron el auge de la tradición de contar cuentos y son el origen de gran cantidad de los más famosos.

\* **2.-** La obra cumbre de la tradición oral oriental antigua, es, sin duda, **Las mil y una noches** que fué traída a Europa a fines del siglo XVII por Antoine Gallard, un joven diplomático francés, aunque la obra se encontraba escrita desde el siglo XVI. Al contrario de las narraciones de los cruzados que se prolongaron durante siglos, ésta llegó súbitamente y ya escrita en su versión definitiva. En un principio, esta obra fué utilizada de tres formas distintas:

- a) ediciones completas con ilustraciones que enfatizaban el contenido erótico de la obra.
- b) ediciones abreviadas que resumían el exceso de erotismo de la versión original aunque conservaban alta dosis de sensualidad y crueldad (este tipo de versiones son la que aún en la actualidad se leen) y
- c) extractos de los relatos más atractivos del conjunto, despojados de los detalles crueles pero conservando la trama compleja característica de los cuentos orientales. Gracias a estas ediciones es que se han hecho famosos relatos como *Aladino y la lámpara maravillosa*, *Alibabá y los cuarenta ladrones*, *Simbad el Marino...*

---

<sup>218</sup>) cfr. VELEZ, R. *op. cit.* p.30-31

\* **3.-** Leyendas originadas en torno al **Rey Arturo y los Caballeros de la Mesa Redonda** de las cuales surgieron gran cantidad de relatos con alto contenido fantástico y romántico, poblados por príncipes, reyes, espadas encantadas, escudos prodigiosos, el Mago Merlín, lejano antecesor de las hadas y un sinfín de elfos, con su gran variedad de subdivisiones y atributos.

\* **4.-** El cuarto canal nos concierne especialmente a los pueblos latinoamericanos y se refiere a la **influencia mora**, la fantasía árabe hondamente arraigada tras ocho siglos de ocupación en España. Debido al problema de la segregación de árabes y judíos, denominados "infieles" -con la consiguiente persecución de la Inquisición- se fué despojando todo lo árabe de su aspecto profano para llegar a reunir en forma intrincada e indisoluble elementos religiosos de ambos grupos, todo ello matizado por el desbordado machismo oriental. Toda la huella de esta idiosincracia se encuentra no solamente en los relatos que se difundieron en América a partir de la conquista y la colonización, sino en la cultura, educación y formas de vida que nos fueron transmitidas por los conquistadores peninsulares.

## **V.2.- EL NINO Y LOS LIBROS: UN PUBLICO NUEVO.**

Para efectos de esta investigación debemos tener muy claros algunos puntos:

En **primer lugar** no puede hacerse a un lado la innegable influencia que ha tenido la cultura europea sobre las culturas originales de América, la de tantos pueblos indígenas que existían en nuestro continente antes de la conquista. Y, con respecto a esto, es fundamental comprender la fusión de razas que se dió particularmente en los pueblos conquistados por la Corona Española. Debido a esto, podemos encontrar en la cultura de Latinoamérica raíces hondas y profundas tanto en la cultura europea, -traída por los españoles- como en la cultura indígena de nuestros pueblos precolombinos.

En **segundo lugar**, tenemos que la mayoría de los autores consideran la evolución de la literatura infantil como un fenómeno dado exclusivamente en Europa y, aunque puedan apreciarse autores americanos, estos pertenecen a los siglos

XIX y XX, es decir, no se consideran los orígenes de las leyendas americanas. Ante esto, cabe aclarar que, ciertamente, son los relatos y la literatura provenientes de Europa los que actualmente son más conocidos y difundidos universalmente, por un lado, y por otro, perfectamente comprensibles y asimilables por nuestra cultura. Pero esto se debe a una serie de factores culturales e históricos que es preciso tener presentes:

- Mientras en América se daba una evangelización, un crecimiento, una inmigración, un continuo descubrimiento, una intensa explotación de tierras y hombres, en Europa se daba el pleno desarrollo de las ideologías, de la filosofía, de la ciencia y del arte que constituyen la fundamentación de la cultura occidental actual. Estos factores contribuyeron a la aparición de autores, recopiladores, filósofos que -no sin trabajos y a lo largo de varios siglos, como veremos después- se dieron a la tarea de crear y forjar una literatura lúdica, divertida y, en ocasiones, especial para los niños. Esto no quiere decir que los pueblos precolombinos no tuvieran ya una cierta cultura, conocimientos, educación, ciencia, arte y otros factores autóctonos ampliamente desarrollados. No, por supuesto que tenían todo ello, no igual que en el Viejo Mundo, pero sí en otro nivel. Lo que sucedió es que todo eso se vio interrumpido por la conquista y la imposición de una nueva manera de ver las cosas. Europa presionó a América para aceptar sus formas y no le dió la oportunidad de progresar por la vía propia de sus pueblos, sino a través de los medios y las maneras que propusiera el antiguo continente. Dada esta situación, toda la cultura nativa fué anulada, olvidada, desplazada. Por siglos ocurrió este fenómeno hasta que lograron hacerla desaparecer. Es hasta hace relativamente poco que antropólogos e historiadores han devuelto a esas culturas la importancia que tenían y se han dado a la tarea de desenterrar templos, pirámides, estelas, figuras, reliquias de todo tipo. Pero pocos han sido los que se han dedicado a recopilar leyendas y mitos que aún se conservan en la tradición oral de muchos grupos étnicos y que constituyen nuestra aportación a la literatura infantil.

En tercer lugar aceptando nuestra mezcla cultural, y la abierta adopción de los patrones y valores de la cultura occidental, se analizará a la literatura infantil

desde esta perspectiva, señalando el papel del niño y del adulto, no sin antes hacer notar que, si bien en Europa la niñez como tal no tuvo sino hasta el siglo pasado la importancia que merece; en las antiguas culturas americanas el niño tenía un papel fundamental y la educación que a él se dirigía era especial, considerando sus necesidades y su capacidad de desarrollo y evolución, teniendo en cuenta que el niño era diferente al adulto y que era una etapa respetable y con valor en sí misma. Claro, todo esto se vió anulado por la conquista y no trascendió a la educación de aquella época por lo cual resulta más representativo para nosotros adaptarnos a la concepción europea del desarrollo de la infancia y de la literatura.

Retomando el tema que nos ocupa, podemos entonces decir que el niño, hasta el siglo XVIII era considerado un adulto en miniatura. Incluso su vestido era una réplica del de los adultos. Igualmente, se esperaba que su conducta y su comprensión fueran iguales que las de un adulto <sup>209</sup> La infancia no se consideraba como una etapa que valiera la pena vivirse, por lo que los niños no vivían como tales sino como pequeños adultos y conocían y manejaban los mismos temas que los adultos: su lenguaje y sus conocimientos reflejaban lo que escuchaban <sup>210</sup> La cuestión se planteaba de manera lógica: si no se pensaba que la infancia fuera un periodo especial en sí mismo, mucho menos había que plantearse si se necesitaban libros apropiados para esta etapa.

Sin embargo, se dieron una serie de cambios histórico - culturales que favorecieron el surgimiento de la literatura infantil. Sin explicar los amplios cambios que sufrió la literatura infantil a partir de sus incicios -que serán tratados después-, ahora comentaremos, tomando las ideas de Paul Hazard <sup>211</sup>, Rocío Vélez <sup>212</sup> y Alga Marina Elizagaray <sup>213</sup> algunos hechos que, sin duda, marcaron el principio y pueden considerarse antecedentes próximos de la literatura infantil:

<sup>209</sup>) *cf.* ESCARPIT, D. *La Literatura Infantil y Juvenil en Europa* p. 9

<sup>210</sup>) *cf.* VELEZ, R. *op. cit.*, p. 28-30

<sup>211</sup>) *cf.* HAZARD, P. *Los Libros, los Niños y los Hombres* p. 18-28

<sup>212</sup>) *cf.* VELEZ, R. *op. cit.*, p. 28-30

<sup>213</sup>) *cf.* ELIZAGARAY, A.M. *En Tomo a la Literatura Infantil* p. 12-17



**1.- La infancia empieza a cobrar la importancia que realmente tiene:**

Dado que la lectura era reservada para algunos oficios únicamente, a los niños se les proporcionaba poco material y en todo caso didáctico. Si había narraciones entretenidas, lúdicas y divertidas...eran para los adultos. Sin embargo, esto no podía seguir así por mucho tiempo. Aparecieron autores como Charles Perrault y Juan Amos Comenio que, inspirados por una lógica no sólo vanguardista sino también reformista, decidieron escribir para niños. La educación clásica sufrió acelerados cambios, se comenzó a comprender que los niños no eran futuros hombres sino más bien al contrario: que los hombres no son más que ex-niños. Este proceso de comprensión de la niñez ha ido evolucionando mucho, al grado tal que, en este siglo y finales del pasado, ya se comprendía plenamente que el niño tiene posibilidades físicas y psíquicas equilibradas de manera distinta a las del adulto. Al final de una muy larga lucha, por fin lograron reconocerse las necesidades lectoras de los pequeños como diferentes a las del adulto, con lo cual la literatura infantil fué ganando espacios dentro de la literatura general. Durante el transcurso de los siglos en los cuales se forjó esta idea, se pudo apreciar un factor muy importante: una vez que se hubo comprendido que la mente del niño tiene un funcionamiento distinto que la del adulto, se empezó a dar importancia al juego como factor que invade toda la vida del niño. Los educadores comenzaron a percatarse de que el niño juega porque sí, porque cree espontáneamente en el poder de la imaginación y no puede renunciar al alimento de sus sueños, tan importante para ellos en esta etapa, aunque se den perfectamente cuenta de la realidad. Para el niño la ley del juego es la ley dominante. En ese entonces, aparecieron autores -como los ya mencionados- que se dieron cuenta de la importancia del factor lúdico en la infancia y se ocuparon de este plano para captar y entender la psicología infantil a través de una literatura adecuada a la edad. Así pues, la literatura, siendo una expresión cultural, cae de lleno en el plano lúdico y, quienes comprendieron esto, comprendieron que los niños necesitaban libros para ellos, sólo para ellos. Comento aquí que hubo otro gran paso gracias al cual empezaron a surgir libros dedicados a la infancia, que fue la imprenta.

2.- Si bien pasaron siglos y siglos antes de que la educación europea concediera al niño la importancia que tenía. En la Edad Media específicamente, era impensable dedicar horas y horas del trabajo de monjes escribanos para hacer manuscritos infantiles, cuando los monjes apenas se daban abasto para copiar manuscritos científicos y filosóficos. En 1440 aparece la imprenta, sin embargo, ni siquiera entonces les pareció en modo alguno lógico utilizar tan revolucionario y costoso invento para divulgar obras infantiles. Era impensable que los cuentos populares de larga tradición fueran material digno de editarse, invirtiendo grandes cantidades en especie y tiempo. Sin embargo, con el correr del tiempo, el uso de la imprenta se popularizó : el costo se abarató y el aparato se modernizó, con lo cual aquella idea que en un principio ( Siglo XV ) se hacía tan ilógica, dos siglos después, ( Siglo XVII ) ya no era tan impensable y empezaba a tomar aires de cordura. Fue entonces que...

3.- Aparecieron los primeros precursores y, si puede decirse, padres de la literatura infantil que son -a consideración de los tres autores que fundamentan estas ideas - :

**Juan Amos Comenio y Charles Perrault.**

Comenio, filósofo y pedagogo checo, edita en 1658, en Nuremberg, un libro llamado *Orbis Sensuallium Pictus* considerado el primer libro dedicado a decirles a los niños algo que realmente les interesara. Este libro era fundamentalmente educativo y, en cuanto a su contenido, no aportaba nada nuevo, pero los aportes creativos de Comenio fueron sumamente importantes pues:

- 1.- Fue el primer libro de láminas, con figuras que hicieran más agradable al niño el aprendizaje, y
- 2.- Estaba específicamente dedicado a los niños.

Por otro lado y en otra línea, Charles Perrault edita en 1697 las *"Historias o cuentos de antaño, con moraleja"* . Los niños tendrían un libro para ellos en el cual desfilarían " El gato con botas ", "Caperucita Roja ", " Pulgarcito ", escritos con la sutileza, el humor y la gracia propios del autor, quien realizó esta obra contando con el apoyo y anuencia moral que Luis XIV concedía todo lo maravilloso y fantástico, cansado ya de tanta nota heroica y clasicismos.

Es conveniente aquí aclarar un punto: no se sabe exactamente si los cuentos de Perrault fueron escritos específicamente para niños o para satisfacer los gustos de la gente culta, ya que a fines del siglo XVII, leer cuentos de hadas en los salones estaba de moda. Muchos de estos cuentos -como *El pájaro azul*, de Mme. de Aulnoy- no se dirigen a los niños y, sin embargo, hoy forman parte del patrimonio de la literatura infantil. Sea como sea, estos cuentos maravillosos y fantásticos; intemporales; cuya narración se asemeja al relato oral; que utilizan el diálogo directo y expresiones que asemejan rimas infantiles; donde los personajes resuelven sus problemas gracias a la intervención de algún agente sobrenatural; en los cuales los objetos cobran vida... estos cuentos, encantan a los niños.

Sin embargo, los logros de Comenio - en lo formativo - y de Perrault - en lo recreativo- habrían de pasar por grandes problemas antes de afianzar su espíritu inicial, problemas que analizaremos cuando hablemos de la evolución de la literatura infantil.

### V.3. DIVERSION Y DIDACTICA.

Durante muchos siglos, el concepto de didáctica y el de diversión no lograban separarse. El siglo pasado y este han sido testigos de tal separación, sin embargo, los siglos XVII y XVIII fueron coto de quienes intentaban instruir y divertir a la vez, y aún autores como Perrault y La Fontaine veían en sus obras no sólo medios para recrear a los niños, sino también canales de instrucción y moralización con significados muy sólidos. El objetivo era uno mismo: diversión-instrucción-moral. Putularon las narraciones para niños cuya meta era la adquisición de conocimientos o la enseñanza de las normas de conducta. No era una literatura puramente pedagógica pues el derecho del niño a divertirse quedaba reconocido; sin embargo, habrían de pasar bastantes años para que ambos conceptos se deslindaran.

Aquí conviene aclarar que la literatura didáctica es, en todos los países, la primera etapa de la literatura infantil y juvenil y, para lograr sus diferentes objetivos, adopta diversas formas literarias, a menudo relacionadas con la literatura recreativa <sup>224</sup>

<sup>224</sup>) cfr. ESCARPIT, D. *op.cit.* p. 10-13

#### V.4. ¿QUE ES LA LITERATURA INFANTIL?

##### V.4.1. La literatura infantil, una literatura ambigua.

En las obras de crítica literaria o histórica, la literatura infantil es la gran ausente. Incluso el término "literatura" es discutido en el caso de las obras infantiles y juveniles. Es cierto que la literatura infantil es una noción ambigua<sup>25</sup>, sin embargo, hay autores que han intentado definirla, clasificarla, dividirla y a continuación veremos lo que dicen dos de ellos.

##### V.4.2. Definición de la Literatura Infantil.

Denyse Bourneuf y André Paré mencionan una definición de la literatura infantil bastante clara:

*"La literatura infantil es el conjunto de obras impresas destinadas a los niños, tomando en cuenta que toda obra es un medio de comunicación: es el resultado tangible de la expresión de una realidad transmitida por un autor a sus eventuales lectores. Existe pues, en la literatura infantil, por una parte, el autor que utiliza un ordenamiento artístico de signos verbales y gráficos ( texto e ilustración ) para transmitir su mensaje y, por otra parte, está el niño lector que entra en interacción con la obra del autor y le atribuye un significado personal"*

La literatura infantil sumerge al niño en un mundo maravilloso y fantástico que no encuentra en otra parte. Gracias a las ilustraciones, los colores y las ideas, el niño encuentra materia para maravillarse. En contacto con este mundo fantástico o real, el niño aprende a dejar volar su imaginación y a confrontar su mundo interior y sus fantasías con las del autor. Además, gracias a los libros, el niño descubre sus intereses y los ensancha sin cesar. La literatura infantil es tan amplia y variada que el niño siempre encuentra en ella lo que le conviene.<sup>27</sup>

<sup>25</sup>) *ibidem* p. 7

<sup>26</sup>) *cf.* BOURNEUF, D., PARE, A. *op. cit.* p. 28

<sup>27</sup>) *ibidem* p. 65-66

### V.4.3. Características de la Literatura Infantil

Coincidiendo con Mercedes Gómez del Manzano <sup>22a</sup> podemos señalar que la literatura infantil tiene tres características principales:

- 1.- Sencillez Creadora
- 2.- Audacia Poética
- 3.- Comunicación Adecuada

#### **Sencillez Creadora:**

La sencillez debe abarcar la obra completa: sencillez en la trama, en la estructura, en el tema, en el lenguaje. Sencillez no debe confundirse con simplicidad ni con estancamiento. Esta sencillez debe procurar el enriquecimiento progresivo en lo temático y en lo lingüístico y debe convertirse en un cauce natural y expresivo adecuado a la capacidad de asimilación infantil. La misma evolución psicológica del niño va marcando al mismo tiempo su desarrollo intelectual y afectivo, así como su capacidad de asimilación. Sencillez y riqueza unidas convierten a la literatura infantil en un gran catalizador de la personalidad.

#### **Audacia Poética:**

La poesía está íntimamente relacionada con el lenguaje. El lenguaje, en la literatura infantil, no tiene porqué desvirtuarse, mutilarse o empobrecerse. El lenguaje poético debe someterse a una progresión racional, misma que debe lograrse con creatividad. La audacia poética centra la atención del lector sobre la propia forma del mensaje, adentrando al niño en un mundo lúdico, abierto, expresivo, intuitivo. Esta dimensión siempre se da en relación con otros signos lingüísticos que conllevan la evocación y el desarrollo de la creatividad. La literatura infantil ofrece al niño la posibilidad de experimentar la dimensión poética mediante un proceso lúdico gracias al cual el acercamiento que se logra a la lectura es afectivo y logra desencadenar la curiosidad. Además, si la relación que el niño experimenta a través de la lectura se verifica en la realidad, se crea un proceso de comunicación, ya que el niño capta y disfruta del juego imaginativo y mágico del autor.

<sup>22a</sup>) cfr. GÓMEZ DEL MANZANO, M. *op. cit.* p. 23-24

### **Comunicación Adecuada:**

La comunicación - aunada al simbolismo - se da cuando el niño se acerca a la literatura ejercitando su capacidad de elección. Normalmente, cuando los niños eligen un cuento, se fijan en aquél que posea capacidad lúdica. Las muchas fuerzas vivas que actúan en el niño se ponen en juego provocadas por los aspectos lúdico-simbólicos de la literatura infantil. La comunicación entre el libro y el lector determina y refleja - según la edad del niño - la recepción psicológica del proceso de la creación literaria. Esta relación se explicita desde el protagonista, en particular si el protagonista es un niño que manifiesta diversos estados de ánimo, que se somete al crecimiento de su personalidad y que está inmerso en un proceso de descubrimiento de la realidad de la psiquis.

El proceso de reflexión y de razonamiento lógico que la comprensión lectora desencadena hace que los motivos de identificación que brinda el comportamiento del personaje se revistan en una experiencia lúdica y atractiva. Guiado por este tipo de experiencia, el niño es capaz de pasar de la lectura - pasatiempo a la lectura - interiorizante donde se observa una intensificación de la capacidad de asombro. La categoría de placer se subraya cuando el niño puede comprender no sólo la complejidad de la obra, sino también - y especialmente - la función del lenguaje.

Las categorías de **gozo, placer y asombro** son las claves en la literatura infantil.

Alga Marina Elizagaray, por su parte, propone que, dentro de la literatura infantil se encuentran las siguientes características generales:<sup>229</sup>

- 1.- La literatura infantil habitúa al niño a la lectura y contribuye a sensibilizar su mundo interior.
- 2.- El libro infantil - nos dice Alga Marina citando a Marc Soriano - concilia las dos aspiraciones contradictorias y, sin embargo, fundamentales de la infancia: el gusto por lo real y la necesidad de lo imaginario.
- 3.- La calidad de las obras de la literatura infantil se determina no sólo por el ta-

<sup>229</sup>) *cf.* ELIZAGARAY, A.M. *En torno a la Literatura Infantil* p. 21-23

lento del autor, sino también por el respeto que al autor le inspire el mundo de la infancia y el conocimiento científico que posea acerca de la peculiar sensibilidad del niño.

#### **V.4.4. Clasificación de la Literatura Infantil.**

Una primera clasificación puede hacerse entre la ficción y la no ficción. Por ficción es preciso que se entienda todo lo que es creación literaria, cuento moderno o popular, novela, relato o bien creación a partir de datos reales: es la obra de un autor que desea hacer a los demás partícipes de un universo imaginario o ficticio que él mismo ha concebido. Este tipo de obras están dentro de la llamada lectura - cuento o lectura - abstracción.

La no-ficción representa a la literatura documental, aquella que ilustra, informa, comunica hechos precisos de carácter técnico y científico. Esta literatura da nacimiento a obras didácticas.<sup>200</sup>

El cuadro que a continuación se expone, fué básicamente elaborado por Denyse Bourneuf y André Paré<sup>201</sup> aunque se le ha añadido el género de la "fábula" a la obra de imaginación, cuya importancia hace que de ninguna manera deba quedar fuera de la clasificación.

### **Clasificación de la Literatura Infantil en cuanto al Contenido y a la Forma**

#### **En cuanto al Contenido: I. La obra de Imaginación:**

- 1.1. La novela
- 1.2. El cuento
  - 1.2.1. Los cuentos populares
  - 1.2.2. Los cuentos modernos o literarios
- 1.3. La fábula

- #### **En cuanto a la Forma :**
- 1. La Poesía
  - 2. La Prosa
  - 3. El Album
  - 4. La Tira Cómica

<sup>200</sup>) *cf.* BOURNEUF, D., PARE, A. *op. cit.*, p. 28-29

<sup>201</sup>) *ibidemp.* 30-33

Es importante aquí indicar que existen otras clasificaciones que también incluyen rondas, cantos, adivinanzas, rimas, nanas y juegos digitales. Sin embargo, para efectos de esta investigación, la anterior clasificación nos parece la más conveniente.

### En cuanto al contenido:

#### **I. La obra de Imaginación:**

##### **1.1. La Novela:**

La novela permite al niño vivir el interior de otras vidas distintas a la suya gracias al fenómeno de identificación, a través de lo cual el pequeño ensancha sus experiencias.

Las novelas pueden ser:

- De costumbres infantiles: ponen en escena niños en contacto con diversas situaciones de su vida familiar, escolar o social, por ej. " Mi planta de naranja-lima".
- De aventuras: dominan la acción y el suspenso, frecuentemente con enigmas policíacos, por ej. " Los viajes de Gulliver" o todas las novelas que protagoniza Sherlock Holmes.
- De naturaleza: Muy frecuentemente ponen en escena a un niño y a un animal en el cuadro de la naturaleza, por ej. "Platero y yo".

##### **1.2. El cuento:**

Los cuentos son historias simbólicas que se dirigen al subconsciente, en las cuales el niño puede satisfacer necesidades afectivas al mismo tiempo que se inicia en la vida, descubriendo los misterios del alma y compartiendo las grandes emociones de la especie humana. Se distinguen dos tipos de cuentos:

**1.2.1. Cuentos Populares o Tradicionales:** Son producto de la tradición oral, sacados del folclor de diversos países. También se consideran aquí las versiones adaptadas de mitos o leyendas antiguos. Ej. Las recopilaciones de los hermanos Grimm o de Perrault.

**1.2.2. Cuentos Modernos o Literarios:** Son creaciones originales de los autores. Su carácter, aunque maravilloso, no se basa necesariamente en la



presencia de hadas, objetos mágicos, encuentros milagrosos o personajes estereotipados; sino en la fantasía, el absurdo, el humor, el sueño, en la creación de mundos imaginarios -tierras de nadie-, que se encuentran entre el mundo del cuento de hadas y el mundo real.<sup>228</sup> Dentro de esta división podemos encontrar a muchos autores muy importantes como Collodi, Dickens, Andersen, Rodari, Tolkien. Este estilo es mucho más libre y en él por lo general se conoce el nombre del autor; no son anónimos. Su valor depende de su contenido y de su trama, así como de los recursos técnicos del autor y su capacidad como escritor.<sup>229</sup>

### 1.3. La Fábula:

La Fontaine la define como "*una amplia comedia con 100 actos diversos, cuya escena es el Universo*"<sup>230</sup> Claro, una definición menos poética nos dice que es un discurso inventado para formar las costumbres por medio de instrucciones disfrazadas debajo de las alegorías de una acción. Sus partes esenciales serían: La verdad, que sirve de fundamento, y la ficción que es como un disfraz de la verdad. Su finalidad básica es formar, inculcar una moraleja. Este fin es explícito y, para subrayarlo, por lo general se coloca la moraleja por separado, al principio o al fin de la fábula. El relato se hace en forma alegórica para hacerlo más ameno y, como característica importante, señalo que los personajes por lo común son animales.<sup>231</sup> Famosos fabulistas son Esopo, Iriarte, Samaniego, La Fontaine.

### En cuanto a la Forma:

- 1.- **La Prosa:** Se constituye por las novelas y los cuentos.
- 2.- **La Poesía:** A través de la poesía se pone al niño en contacto con la función simbólica del lenguaje. Se le sensibiliza en relación con el poder que tienen las palabras para expresar las cosas de la vida.
- 3.- **El álbum:** Al hablar de álbum nos referimos a una característica formal del libro para niños. La palabra álbum se aplica a toda obra en donde la imagen ocupa un lugar importante. Como en la práctica los recursos de la imagen son utilizados

<sup>228</sup> ) cfr. ESCARPIT, D. *op. cit.*, p. 99

<sup>229</sup> ) cfr. VELEZ, R. *op. cit.*, p. 149-150

<sup>230</sup> ) *opud. ibidem*, p. 186

<sup>231</sup> ) *ibidem*, p. 187-188

en proporciones extremadamente variables, la dosis texto-imagen puede ser tan sutil que es difícil establecer distinciones precisas.

El verdadero libro de imágenes es un álbum en donde las ilustraciones ocupan la superficie más grande del cuerpo total del libro y son esenciales para la comprensión de la historia. El álbum es un libro con múltiples funciones que responde a diferentes necesidades del niño. Se encuentran bajo la forma de álbum otras categorías de libros:

- \* álbumes documentales
  - \* álbumes cuentos
  - \* álbumes " historias de todos los días " en los que se cuenta al niño historias de su vida cotidiana.
  - \* álbumes dirigidos a la imaginación y sensibilidad del niño, que le proporcionan el placer de un descubrimiento o de un juego ya sea con las formas o con los colores, con el lenguaje o con situaciones humorísticas.
- **La Tira Cómica:** Es una derivación del álbum, en la cual se hace un verdadero despliegue de la imagen. Cada página es el desmenuzamiento de pequeñas escenas, es un relato narrado a través de imágenes. La tira cómica constituye un mundo de expresión específico, con leyes propias, en el cual se han producido obras de gran calidad, como por ejemplo *Astérix*, en cualquiera de sus aventuras.

Como podemos apreciar después de esta explicación del cuadro de clasificación de la literatura infantil, pueden seguirse anotando largamente comentarios acerca de cada división. Sin embargo, hemos decidido abundar más en el cuento, el más antiguo de los géneros literarios en cuanto a tradición oral y el más moderno en cuanto a obra escrita y publicable.<sup>29</sup> Los niños de hoy, al igual que los de hace varios siglos, siguen disfrutando infinitamente con estos relatos sencillos, conmovedores y naturales. Estos cuentos: tradicionales, populares, de hadas, maravillosos o como quiera que se les llame, influyen más en los primeros años de vida que cualquier otro tipo de literatura.

<sup>29</sup>) cfr. PASTORIZA, D. op. cit. p. 16

## V.5. EL CUENTO.

### V.5.1. Definición.

Antes de hablar del origen de los cuentos, vamos a intentar definir el término:

El cuento - nos dice Juan Varela - es la narración de lo sucedido o de lo que se supone sucedido <sup>227</sup>. Esta definición admite dos postulados en cuanto al fondo y a la forma: cuento sería la narración de algo acontecido o imaginado, narración que se expone por escrito u oralmente, en prosa o en verso.

En épocas primitivas, cuando todavía no se conocía la escritura, los hombres transmitían sus impresiones, observaciones o recuerdos por vía oral. Cuento era, pues, lo que se narraba, de ahí la relación entre contar y hablar (fabular ⇔ hablar ⇔ hablar). Como no siempre lo contado era lo verdadero, a la par que contaban, fabulaban, es decir, dejaban en libertad a la imaginación. Esto no fue intencional, pues, en realidad, en un principio los cuentos surgieron como un ansia de explicación del mundo y de la naturaleza humana.

Etimológicamente, cuento es un postverbal de contar, que procede de *computare* cuyo significado genuino significa contar en el sentido numérico. De enumerar objetos, se pasó, por translación metafórica, a reseñar y describir acontecimientos y de ahí se pasó a describir y contar sucesos imaginarios.

Sin embargo, esa interferencia entre el contar numérico y el metafórico es propia de la época medieval, en la cual el término cuento, aplicado a un género literario no solía emplearse y más bien se reemplazaba por el de fábula o apólogo. El uso del vocablo cuento se populariza en el Renacimiento. <sup>228</sup>

Los cuentos de hadas se deben entender como los cuentos en los que sucede algo extraordinario, algo "de hadas" -hadas, ogros, gigantes, enanos, animales que hablan y toda clase de cosas extraordinarias-<sup>229</sup>, y esto es importante señalarlo pues muchas veces se cree que, si en un cuento no aparecen hadas no es de

<sup>227</sup>) *apud ibidem* p. 15

<sup>228</sup>) *ibidem* p. 13-15

<sup>229</sup>) *cf. TUCKER, N. op. cit. p. 131-132*

hadas y hay que hacer la aclaración: las hadas no son indispensables para que un cuento sea llamado "de hadas".

#### V.5.2. El Origen de los Cuentos

Nos dice Antonio Martínez Menchén que el cuento tiene su origen en el mundo del mito, en ese mundo del cual surge la primera poesía. Hay así una triple relación entre mito - poesía y cuento. Muchos cuentos han tenido antes la forma de relato o poema literario.<sup>240</sup>

Cuando hablamos de cuentos para niños hemos de recordar que hablamos de un universo muy amplio, nutrido con fuentes de lo más diverso. Para mostrar ello, a continuación mostraremos un cuadro con el cual Rocío Vélez hace una descripción gráfica de cómo se han dado los orígenes del cuento y su desplazamiento:<sup>241, 242, 243</sup>

---

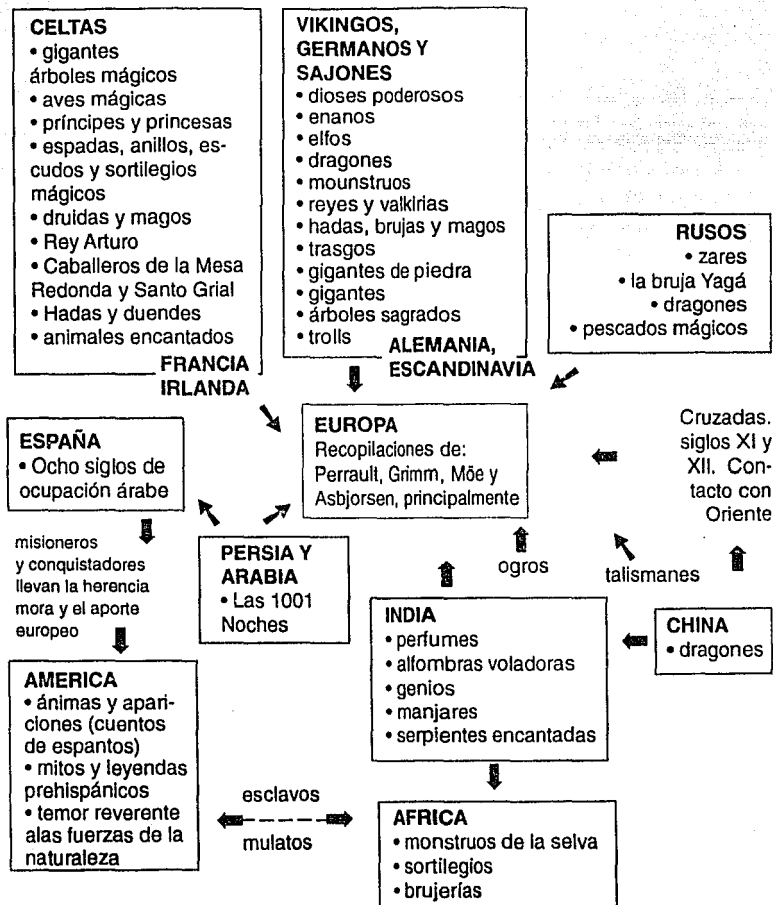
<sup>240</sup> ) cf. MARTINEZ MENCHEN, A. in Cuadernos de Pedagogía No. 142 p. 86

<sup>241</sup> ) cf. VELEZ, R. op. cit. p. 107

<sup>242</sup> ) cf. Cuentos Populares Rusos

<sup>243</sup> ) cf. ROSS, A. Druidas, Dioses y Héroes de la Mitología Celta

**EL ORIGEN DE LOS CUENTOS Y SUS PRINCIPALES PERSONAJES**



Con respecto al origen de los cuentos es muy importante tener en cuenta dos puntos relevantes:

- que estos relatos se han nutrido en la fuente de las tradiciones populares, y que
- los cuentos para niños, mas que haber sido escritos para ellos, nacieron de relatos antiguos que se recopilaron, siendo pertenecientes a la tradición oral del pueblo, y se escribieron, como ya hemos mencionado, por autores como los hermanos Grimm y Perrault.<sup>24</sup>

### V.5.3. La Finalidad de los Cuentos:

La finalidad básica de los cuentos es divertir. No pretenden instruir ni moralizar sino divertir y, además de esta cualidad, el cuento puede cumplir con otros fines:

- 1.- aumenta el vocabulario
- 2.- desarrolla la imaginación
- 3.- presta ayuda psicológica a través de la identificación con el protagonista del cuento<sup>25</sup>

El cuento permite intercalar conocimientos relativos al saber vital y a toda la naturaleza, mezclados con elementos mágicos o sobrenaturales. Además, el cuento da primacía al elemento maravilloso, cautivador o poético, gracias a lo cual se desarrolla el ludismo.

El fin moral del cuento deberá desprenderse de la actitud o caracteres de sus personajes y de su desenlace, omitiendo la moraleja. La finalidad de todo cuento debe ser la de tocar la sensibilidad del niño y, en la medida en que lo logre perdurará en la memoria afectiva del pequeño y aumentará su deseo de leer y releer esa narración.<sup>26</sup>

### V.5.4. Características del Cuento:

Nos dice Dora Pastoriza que el cuento **debe** tener tres características principales:<sup>27</sup>

<sup>24</sup>) cfr. PASTORIZA, D. op. cit. p. 26

<sup>25</sup>) cfr. VELEZ, R. op. cit. p. 119-120

<sup>26</sup>) cfr. PASTORIZA, D. op. cit. p. 43

<sup>27</sup>) *ibidem* p. 30-40

Estas características se refieren más bien al **deber ser** del cuento:

1) **Adaptación a la edad:** Esta es la base del relato. Un cuento puede causar mucho interés a una cierta edad y puede no causarlo en otra edad.

2) **Manejo del lenguaje:** Aquí se consideran dos aspectos: el que se refiere al empleo de las palabras según su significado y el que se relaciona con el uso de las mismas considerándolas un recurso estilístico, es decir, eligiéndolas y combinándolas para obtener determinados efectos.

Con referencia al significado, en general puede decirse que las palabras empleadas deben corresponder al mundo en el que se desenvuelve el niño, dependiendo de su edad. Por ello, un buen escritor de cuentos debe conocer no sólo el desarrollo psíquico de los niños sino también el ambiente en el cual viven y se desenvuelven, recordando la importancia del poder evocativo de las palabras, poder que abarca todo tipo de imágenes. Mientras más edad tiene un niño, el problema del significado de las palabras se simplifica, pues ellos mismos se interesan por conocerlo y a menudo interrumpen el relato para saber que significa algún término. Aquí juega un papel muy importante el desarrollo mental y la sensibilidad de cada niño.

Es fundamental tener presente que, para el autor, el hecho de observar a un pequeño cuando juega constituye una fuente precisa para llegar a su alma por el camino del idioma.

3.- **Propiedad del argumento.**- Normalmente debe tenerse en cuenta la edad de los oyentes o lectores. En el caso de niños pequeños, el argumento será sencillo, breve y deberá referirse al mundo conocido por ellos. Aquí son muy importantes las ilustraciones, que llenan al pequeño de gozo y le ayudan a comprender mejor el relato. A medida que la edad aumenta, lo lógico es que aumenten tanto la complejidad del argumento como la variedad y riqueza del vocabulario.

Con respecto a las características de los cuentos, Rocío Vélez <sup>244</sup> y Nicholas Tucker <sup>245</sup> mencionan las siguientes, que están referidas al ser del cuento:

- a) El cuento es escueto, corto, rudo y claro.
- b) El cuento es una historia breve y directa, que se vale del inicio "Había una vez..." para echar a volar una historia directamente. No importa en que país se ubican los cuentos fantásticos, si un rey es deshonesto, un hermano celoso o una familia se muere de hambre, todas estas cosas únicamente se enuncian, mas no se justifican.
- c) La historia, normalmente, prosigue muy rápidamente y el paso de un largo periodo de tiempo puede abarcar una o dos oraciones. Los acontecimientos se suceden con apremio, sin una lógica particular. La narración se mantiene en movimiento gracias a explicaciones casuales, no causales \* y entonces... y entonces...y entonces...\* Los acontecimientos estarán vinculados con la mente del niño porque tienen lugar uno tras otro, en un proceso de pensamiento que Piaget denomina "sincretismo pueril arbitrario".
- d) Las historias se adaptan al universo mágico del niño, que atribuye pensamientos y sentimientos humanos a la mayoría de las cosas. Dentro de este universo mágico, cualquier elemento - una paja, un pollo, un perro, un soldadito de plomo - tienen el poder del habla y del movimiento. Los personajes animales muchas veces son humanos pero están bajo el impedimento temporal de un maligno hechizo. En el mundo de los cuentos de hadas caben todos estos personajes.
- e) En casi todos los cuentos para niños está presente la idea de un universo moralmente coherente y humanamente motivado, lo cual se adapta perfectamente a la cosmovisión del niño que es subjetiva y moral, construida alrededor de lo que debería ser, no de lo que es.

Tolkien, por su parte, afirma que los elementos imprescindibles en un cuento de hadas son **la fantasía, la superación, la huida y el alivio**: superación de un profundo desespero, huida de un enorme peligro y, sobre todo, alivio. Este genial autor afirma que el final feliz es parte necesaria de todo cuento de hadas completo pues, *"por muy fantásticas o terribles que sean las aventuras, el niño*

<sup>244</sup>) *cf.* VÉLEZ, R. *op. cit.*, p. 124

<sup>245</sup>) *cf.* TUCKER, N. *op. cit.*, p. 132-139



*toma aliento, su corazón se dispara y está a punto de llorar cuando se produce el final* <sup>20</sup> A estos elementos, Bettelheim añade uno más que es la **amenaza** pues la amenaza a la existencia física o moral del héroe es parte muy importante de los cuentos. El héroe del cuento, además, acepta la amenaza sin reflexionar: es, simplemente, algo que pasa. <sup>21</sup>

#### **V.5.5.La influencia del cuento de hadas en la psicología infantil según el enfoque de Bruno Bettelheim:**

En la literatura infantil nada hay que enriquezca y satisfaga más al niño que los cuentos de hadas. De ellos, el niño puede aprender mucho acerca de los problemas internos de los seres humanos y de las soluciones correctas en cualquier sociedad. Debemos ayudar al niño a que extraiga un sentido coherente del tumulto de sus sentimientos. El pequeño necesita de una educación moral que le transmita -sutilmente- las ventajas de una conducta moral, no a través de conceptos éticos abstractos, sino mediante lo que parece tangiblemente correcto y, por lo mismo, lleno de significado para él. El niño encuentra este tipo de significados en los cuentos de hadas. Estas narraciones suelen plantear, de modo breve y conciso, problemas existenciales, lo cual permite al niño atacar sus problemas en forma esencial. El cuento de hadas simplifica cualquier situación. Además, en los cuentos de hadas, el mal y el bien están presentes y ambos toman cuerpo y vida en determinados personajes y en sus acciones. <sup>22</sup>

Los cuentos de hadas, por otro lado, se adaptan perfectamente a los procesos de la mente infantil, y ayudan al niño al mostrarle la comprensión que puede surgir de toda esta fantasía. Estas historias empiezan - al igual que la imaginación del niño - de una manera realista : una madre que envía a su hija a visitar a su abuela; una pareja que tiene problemas para alimentar a todos sus hijos, etc.

Una vez que las presiones internas dominan al niño -lo cual ocurre con frecuencia-, la única manera como puede vencerlas es externalizándolas, lo cual es demasiado

<sup>20</sup>) apud BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas* p. 204

<sup>21</sup>) *ibidem* p. 205

<sup>22</sup>) *ibidem* p. 11-16

para el niño, pues expresar las diversas facetas de su experiencia interna es una tarea muy difícil para un pequeño pues él no es capaz de ordenar y dar un sentido a sus procesos internos por sí solo. Los cuentos de hadas ofrecen al niño personajes con los cuales puede externalizar lo que ocurre en su mente, logrando, al mismo tiempo, un cierto control. Los cuentos muestran al pequeño como puede expresar sus deseos destructivos a través de un personaje; obtener una satisfacción deseada a través de un segundo personaje; identificarse con un tercero y así en lo sucesivo, acomodándose a lo que sus necesidades del momento le exijan.<sup>263</sup>

En este sentido, los cuentos tienen un valor inestimable puesto que ofrecen a la imaginación infantil nuevas dimensiones a las que le sería difícil llegar por sí solo.<sup>264</sup> Además, debemos tener muy en cuenta que la verdad de los cuentos de hadas es la verdad de nuestra imaginación, no de la causalidad normal. Antes de que el niño tenga la capacidad de captar la realidad es necesario que tenga un marco de referencia para valorarla. Ante esto, es necesario señalar que los niños creen en la magia y sólo dejan de hacerlo a medida que crecen.<sup>265</sup>

Con respecto a la situación que un niño puede presentar en un momento dado, es conveniente recordar que el cuento de hadas deja cualquier decisión en manos del niño. Depende de él si quiere aplicar el cuento en su vida o simplemente regocijarse con el relato<sup>266</sup>, pero lo más importante es que el cuento evita que el niño ceda a la desesperación, concediendo una gran dignidad al hecho más insignificante e insinuando que, a partir de él, pueden extraerse las más maravillosas consecuencias. El cuento anima al pequeño a confiar hasta en sus más pequeñas hazañas, como acciones verdaderamente importantes.<sup>267</sup>

Pero todas estas cosas importantes que se mencionan lo son gracias al final del cuento. Al niño le gusta oír cuentos de hadas porque estas historias tienen un final

---

<sup>263</sup>) *Ibidem* p.87-92

<sup>264</sup>) *Ibidem* p.14

<sup>265</sup>) *Ibidem* p. 167-169

<sup>266</sup>) *Ibidem* p.62-63

<sup>267</sup>) *Ibidem* p.103

feliz que el niño por sí solo no podría imaginar. El cuento embarca al niño en un viaje hacia un mundo maravilloso, para después, al final, devolverlo a la realidad de la manera más reconfortante. Le enseña lo que el niño tiene que saber en su nivel de desarrollo. El permitir que la fantasía se apropie de él no es perjudicial porque no se queda encerrado en ella permanentemente: en cuanto la historia termina, el héroe vuelve a su realidad, una realidad feliz pero desprovista de magia, en la cual el protagonista estará preparado para enfrentarse con la vida<sup>298</sup> y cabe aquí recordar los tres ejemplos que ya he citado con anterioridad: Bilbo, el héroe de El Hobbit, Nils del Maravilloso Viaje de Nils Holgersson y Bastián, de La Historia Interminable.

Además, el niño experimenta el éxito final como algo carente de sentido si sus angustias inconscientes no se resuelven al mismo tiempo. En el cuento se simboliza este hecho a través de la destrucción del personaje malvado. Si faltara esto, el final no sería completo pues el mal continuaría existiendo, la amenaza sería constante y el desenlace no sería todo lo feliz que se esperaba. Si el final es el adecuado, el niño tendrá seguridad y esperanzas con respecto al futuro, y, con respecto a esto, es conveniente mencionar aquí que, por ingenuo que nos parezca a los adultos, el hecho de que el príncipe y la princesa se casen y hereden un reino que gobernarán en paz y con gran felicidad, representa la forma de existencia más perfecta para el niño pues esto es todo lo que él desea para sí mismo: un reino que gobernar -su propia vida- con éxito y en paz, al tiempo que se está unido a la pareja que no lo abandonará a uno nunca.<sup>299</sup>

Sin embargo, los cuentos de hadas no cuentan con el animado apoyo de todos los adultos. Muchas personas los rechazan pues toman estas historias como descripciones de la realidad y, al ser vistas así, lógicamente resultan crueles y sádicas pero, como símbolos que son de hechos psicológicos, resultan muy auténticas.<sup>300</sup>

Los adultos normalmente creen que el castigo de una persona malvada en el cuento tiende a entristecer y asustar innecesariamente a los niños, sin embargo,

---

<sup>298</sup>) *ibidem* p. 90

<sup>299</sup>) *ibidem* p. 200-208

<sup>300</sup>) *ibidem* p. 220

los niños no lo ven así: para ellos esta consecuencia final demuestra que el castigo es adecuado al crimen que se ha cometido. El niño tiene un sentido muy fijo y objetivo del deber ser y de la necesidad de justicia, mismo que se ve satisfecho con este tipo de finales.<sup>261</sup>

Por otro lado, hay quien dice que los cuentos de hadas proporcionan a los niños explicaciones muy fantásticas de las cosas, sin embargo, cabe hacer notar aquí que las explicaciones realistas resultan, en más de una ocasión, incomprensibles para los pequeños, ya que ellos carecen del pensamiento abstracto necesario para captar su significado. Las explicaciones científicas y abstractas confunden al niño. Un niño sólo puede sentir seguridad cuando tiene la convicción de que lo que antes le contrariaba le ha sido explicado no sólo en términos comprensibles a su conocimiento sino también al nivel de sus preocupaciones emocionales.<sup>262</sup>

Me parece sumamente importante incluir dentro de esta investigación un cuadro evolutivo que explique la importancia de los autores, pedagogos y filósofos que con su obra y pensamiento han influido en el desarrollo y engrandecimiento de la literatura infantil. En este cuadro, se menciona al autor, la época en la que vivió, su(s) obra (s) y la fecha de publicación de la(s) misma (s).

Para los fines de una mejor comprensión de la historia y evolución de la literatura infantil, se mencionará a los autores siguiendo un orden cronológico. Posteriormente, explicamos a través de una brevísima biografía, las razones por las cuales se incluyeron la mayoría de los autores mencionados en el cuadro.

Los investigadores que fundamentan la siguiente exposición de autores y obras son: Paul Hazard<sup>263</sup> Alga Marina Elizagaray<sup>264</sup>,<sup>265</sup>, Rocio Vélez<sup>266</sup>, Denyse Escarpit<sup>267</sup> Isabelle Jan<sup>268</sup> y Carmen Bravo Villasante<sup>269</sup>

<sup>261</sup>) *ibidem* p. 201

<sup>262</sup>) *ibidem* p.244

<sup>263</sup>) *cf.* HAZARD, P. *op. cit.*

<sup>264</sup>) *cf.* ELIZAGARAY, A.M. *En Torno a la Literatura Infantil*

<sup>265</sup>) *cf.* ELIZAGARAY, A.M. *Niños, Autores y Libros*

<sup>266</sup>) *cf.* VELEZ, R. *op. cit.*

<sup>267</sup>) *cf.* ESCARPIT, D. *op. cit.*

<sup>268</sup>) *cf.* JAN, I. *La Littérature Enfantine*

<sup>269</sup>) *cf.* BRAVO VILLASANTE, C. *La Literatura Infantil Universal*

| Autor o acontecimiento relevante                          | Fecha                                | Obra (s) y fecha de su aparición  |
|---|--------------------------------------|---|
| Anónimos Erupeos y Asiáticos                              | S. II a. C. hasta la alta edad media | Mitos y leyendas paganos y religiosos ( ej. Las 1001 noches)  |
| Esopo, griego   | S. XII                               | Fábulas   |
| Anónimos Eropeos (sajones-galos y bretones)               | S.XII                                | Tristán e Isolda, Cantar de los Nibelungos, Canción de Rolando, Leyendas del Rey Arturo y los Caballeros de la Mesa Redonda. El cantar del Mio Cid. |
| Alfonso el Sabio, Rey de España                           | S. XIII                              | Pide la traducción del Calila e Dimna (1260)  |
| Aparición de la imprenta, en Alemania.                    | S. XV                                | 1440  |
| Boccaccio, italiano                                       | S. XIV                               | Decameron, colección de 10 cuentos (1348)   |
| Chaucer, inglés   | S. XIV                               | Cuentos de Canterbury (1378)  |
| Miguel de Cervantes, español                              | 1547-1616                            | El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha (1605 y 1615)   |
| Margarita de Navarra, española                            | S. XVI                               | Heptameron ( colección de poco más de 70 cuentos)   |
| Llegada a Francia de Las 1001 Noches                      | S. XVII                              | Las 1001 Noches, 1646   |
| Jan Amos Comenio, checoslovaco                            | 1592-1670                            | Orbis Sensuallium Pictus, 1657  |
| Descartes, en Francia, sienta las bases del racionalismo. | 1569-1650                            | El discurso del Método  |

| Autor o acontecimiento relevante                        | Fecha         | Obra (s) y fecha de su aparición   |
|---|---------------|--|
| Madame de Aulnoy, francesa                              | S. XVII       | Nuevos cuentos de hadas, 1648, entre los que destaca "El pájaro azul"  |
| John Locke, inglés<br>Uno de los grandes empiristas     | 1632-1704     | Pensamientos sobre la Educación, 1693.   |
| Charles Perrault, francés                               | 1628-1703     | Los cuentos de la Madre Oca, 1697  |
| Apertura de Rusia a los movimientos literarios europeos | S. XVII-XVIII |  |
| Auge del racionalismo:<br>la sensibilidad es ineficaz   | S.XVII-XVIII  |  |
| Daniel Defoe, inglés                                    | 1665-1731     | "La vida y singulares y sorprendentes aventuras de Robinson Crusoe, marino de York, que vivió sin compañía durante 28 años en una isla desierta de la costa americana cerca de la desembocadura del Gran Río Orinoco, tras haber sido arrojado a la orilla a consecuencia de un naufragio en el que perecieron todos los tripulantes del navío salvo él; con la narración no menos singular de cómo fué liberado por unos piratas. Obra escrita por él mismo" Mejor conocido como "Robinson Crusoe", 1719. |
| Jonathan Swift, inglés                                  | 1667-1745     | Los Viajes de Gulliver, 1726   |
| Mme. Le Prince de Beaumont ,<br>francesa                | 1711-1780     | La bella y la bestia, 1757.  |

| Autor o acontecimiento relevante  | Fecha                  | Obra (s) y fecha de su aparición  |
|-----------------------------------|------------------------|---|
| John Newberry, inglés             | 1713-1767              | Crea, en 1750, en Londres, la 1ª librería y editora infantil. Publica en 1744 el "Único librito de Bolsillo", para niños. |
| Félix Ma. Samaniego, español      | 1745-1801              | Fábulas de Samaniego  |
| Tómas de Iriarte, español         | 1750-1791              | Fábulas de Iriarte  |
| Basedow, alemán                   | 1723-1790              | "El amigo de los niños", periódico infantil, 1775   |
| Johan David Wyss, suizo           | 1743-1818              | La familia suiza de los Robinson, 1812  |
| J. Heinrich Compe, suizo          | 1746-1818              | El joven Robinson, 1779   |
| J. J. Rousseau, suizo-francés     | 1712-1778              | El Emilio, 1762   |
| Mme. de Genlis, francesa          | 1746-1830              | Adela y Teodora o Cartas sobre la Educación, 1782   |
| Amaud Berquin                     | 1747-1791              | "El amigo de los niños", versión francesa, 1782   |
| Jacob y Guillermo Grimm, alemanes | 1785-1863<br>1786-1859 | Cuentos de la Infancia y del Hogar, 1812.   |
| Hans Christian Andersen, danés    | 1805-1875              | Cuentos para los niños, 1835  |
| Charles Dickens, inglés           | 1812-1870              | David Copperfield, Oliver Twist, Papeles del Club Pickwick, Historia de dos ciudades, Scrooge, entre otros.               |

| Autor o acontecimiento relevante  | Fecha                  | Obra (s) y fecha de su aparición   |
|---|------------------------|--|
| Walter Scott, inglés  | 1771-1832              | Ivanhoe, 1820  |
| Théodor Wihlhelm Amadeus Hoffman, alemán  | 1776-1822              | Los cuentos fantásticos, 1844  |
| Washington Irving, estadounidense   | 1783-1852              | Rip van Winkle, 1819   |
| Johan Heinrich Pestalozzi. Rousseauiano, se interesa por la problemática social del niño, suizo |                        | Cómo enseña Gertrudis a sus hijos, 1801.   |
| James Fenimore Cooper, estadounidense   | 1789-1851              | El último de los Mohicanos, 1826   |
| Peter C. Asbjörnsen y JorgenMoe, noruegos   | 1812-1885<br>1803-1882 | Historias populares noruegas, 1842   |
| Harriet Beecher Stowe, estadounidense   | 1811-1896              | La Cabaña del Tío Tom, 1852  |
| Inicio de la medicina dirigida a fenómenos mentales (Séguin)                                    | 1820                   |  |
| John Ruskin, inglés   | 1819-1900              | El Rey del Río de Oro, 1855  |
| Carlo Collodi ( Carlo Lorenzini), italiano  | 1826-1890              | Pinocho, 1881  |
| Julio Verne, francés  | 1828-1905              | -La vuelta al mundo en 80 días<br>-Cinco días en globo<br>- 20 mil leguas de viaje submarino<br>- Viaje al centro de la Tierra, entre otras. |
| Lewis Carrol, inglés  | 1832-1898              | -Alicia en el País de las Maravillas, 1864<br>-A través del Espejo, 1871   |



| Autor o acontecimiento relevante              | Fecha     | Obra (s) y fecha de su aparición   |
|---|-----------|--|
| Louise May Alcott, estadounidense             | 1832-1888 | Mujercitas, 1868 y Hombrecitos, 1871   |
| Mark Twain ( Samuel Clemens ), estadounidense | 1835-1910 | Las Aventuras de Tom Sawyer, 1876, Huckleberry Finn, 1884  |
| Edmundo de Amicis, italiano                   | 1866-1908 | Corazón, el diario de un niño, 1880  |
| Robert Louis Stevenson, inglés                | 1850-1894 | La isla del tesoro, 1882   |
| José Martí, cubano                            | 1853-1895 | La edad de oro, 1889   |
| Selma Lagerlöf, sueca                         | 1858-1940 | Saga de Gosta Berling, 1911<br>El Maravilloso viaje de Nils Holgersen a través de suecia, 1907   |
| Emilio Salgari, italiano                      | 1863-1911 | Sandokán, Los tigres de Mompracem, El capitán Tormenta, El Corsario Negro, El león de Damasco  |
| Rudyard Kipling, inglés                       | 1865-1936 | El libro de la selva, 1894   |
| Frank Lyman Baum, estadounidense              | 1856-1919 | El Mago de Oz, 1900  |
| Kenneth Graham, inglés                        | 1859-1932 | El Viento en los Sauces, 1908  |
| Sir. Arthur Conan Doyle                       | 1859-1930 | Crea el personaje de Sherlock Holmes en 1892, cuyas aventuras se narran en cuatro libros: Memorias de Sherlock Holmes, El regreso de Sherlock Holmes, Su último saludo y el Librero de Seherlock Holmes. |

| Autor o acontecimiento relevante  | Fecha     | Obra (s) y fecha de su aparición  |
|---|-----------|---|
| Sir James Barrie, inglés  | 1860-1937 | Peter Pan y Wendy, 1904   |
| Félix Salten, austriaco   | 1869-1945 | Bambi, 1926   |
| Hugh Lofting, inglés  | 1886-1947 | La Historia del Doctor Dolittle, 1920   |
| Máximo Gorki (Alexei Maximovich Peshkov), pedagogo ruso, impulsa la literatura infantil en la recién formada URSS | 1868-1936 |   |
| Edgar Rice Burroughs, inglés  | 1875-1950 | Tarzán de los Monos, 1912   |
| Desarrollo del primer laboratorio de Psicología Experimental (Wundt)  | 1879      |   |
| Horacio Quiroga, uruguayo   | 1879-1937 | Los cuentos de la selva, 1921   |
| Juan Ramón Jiménez, español   | 1881-1958 | Platero y yo, 1914  |
| Alan Alexander Milne, inglés  | 1885-1956 | El Osito Winnie Pooh, 1926<br>La Casa de Pooh, 1928, ambos, ilustrados por Ernest H. Shepard  |
| Beatrix Potter, inglesa   | 1866-1943 | Peter Rabbit. La historia de los dos ratones traviesos, 1904. La historia de Juanito, el ratón de ciudad, 1918. La rana Jeremy. El sastre de Gloucester |
| Jack London, estadounidense   | 1876-1916 | El llamado de la selva, 1903  |
| Janusz Korczak (Henri Goldsmith), polaco  | 1878-1942 | El rey Matías 1o.<br>La Gloria  |

| Autor o acontecimiento relevante                         | Fecha     | Obra (s) y fecha de su aparición  |
|--|-----------|---|
| Gabriela Mistral ( Lucía Godoy Alcayaga), chilena        | 1889-1957 | Ternura, Tala y Desolación, contenidos en "El libro de lectura"                                     |
| Juana de Ibarbourou, uruguaya                            | 1895-1980 | Los sueños de Natacha Chico Carlo   |
| Ronald Reuel Tolkien, inglés                             | 1892-1973 | El Hobbit, 1937. El señor de los Anillos. El Silmarillion.  |
| Jean de Brunhoff   | 1899-1937 | Historia de Babar, el elefantito, 1931; primera de una serie de siete cuentos sobre este personaje. |
| Erik Mowbray Knight, inglés nacionalizado estadounidense | 1897-1943 | Creador del personaje de Lassie con Lassie regresa a casa, 1940                                     |
| Enyd Blyton, inglesa                                     | 1900-1968 | Los siete secretos, El club de los cinco y otros de esta misma serie                                |
| Antoin de Saint-Exupèry, francés                         | 1900-1944 | El Principito, 1943   |
| Pamela Travers, inglesa                                  | 1900      | Mary Poppins, 1934  |
| Scott O'Dell, estadounidense                             | 1903      | La isla de los delfines azules, 1971. Premio Andersen en 1972                                       |
| Rudyard Kipling, gana el premio Nobel de Literatura      | 1907      |   |
| Selma Lagerlöf, gana el premio Nobel de Literatura       | 1909      |   |
| Astrid Lindgren, sueca                                   | 1907      | Pippa Mediaslargas, 1945  |

| Autor o acontecimiento relevante                      | Fecha     | Obra (s) y fecha de su aparición   |
|---|-----------|--|
| Tove Jansson, finesa                                  | 1914      | La familia Mumin, 1949   |
| José María Sánchez Silva, español                     |           | Marcelino, Pan y Vino  |
| Roald Dahl, inglés                                    | 1916      | Charlie y la fábrica de chocolate, La poción Mágica de George Bouillon, Las Brujas. Premio Andersen.   |
| Roger Lancelyn Green, inglés                          | 1918      | El rey Arturo y los Caballeros de la Mesa Redonda, 1953; Las Aventuras de Robin Hood, 1958; Sir Lancelot del Lago, 1967.   |
| Pascuala Corona ( Teresa Castelló Yturbide), mexicana | 1919      | Cuentos Mexicanos para niños (o Cuentos de Pascuala), 1945; Cuentos del Rancho, Fiesta   |
| Gianni Rodari, italiano                               | 1920-1980 | Las aventuras de Cipollino, 1950<br>Cuentos para jugar, 1974<br>Todas las tardes al teléfono, 1976, entre otros. Gana el Premio Andersen en 1970.  |
| Italo Calvino, italiano                               | 1923      | Cuentos Populares Italianos  |
| María Gripe, sueca                                    | 1923      | Papá de noche, La hija de Papá Pellerín, Hugo y Josefina, La sombra en el banco de piedra, El abrigo verde, entre otras. Gana el Premio Andersen en 1974.  |
| Pierre Gripari, francés                               | 1925      | Los cuentos de la Calle Broca, 1967  |
| René Goscinny, francés                                | 1926-1977 | Autor del texto de la serie de Las Aventuras de Astérix (ilustrado por Uderzo), así como del de Lucky Luke (ilustrado por Morris), entre otros. Autor de la serie del Pequeño Nicolás, ilustrado por su hermano Sempé. |

| Autor o acontecimiento relevante                  | Fecha | Otra (s) y fecha de su aparición   |
|---|-------|--|
| Maurice Sendak,<br>estadounidense                 | 1928  | Autor e ilustrador de la serie del Pequeño Oso, así como de El señor Liebre, Pedro y Pablo, Donde viven los monstruos. Gana el Premio Andersen de ilustración en 1970. |
| Arnold Lobel, polaco nacionalizado estadounidense | 1933  | Autor de la serie de Sapo y Sepo, 1970 y de Porculus.  |
| Michael Ende, alemán                              | 1940  | Momo, La historia interminable, Jim Knopf, El espejo en el espejo, entre otros.  |
| Francisco Hinojosa,<br>mexicano                   | 1953  | Una semana en Lugano, Aníbal y Melquiades, La peor señora del mundo.   |

**Miguel de Cervantes Saavedra:** (1547 -1616) Miguel de Cervantes, literato español, fue un autor que, aún cuando no escribió *para* niños, su obra ha ganado un lugar dentro de este público. El personaje de su libro principal - Don Quijote- está enriquecido con una amplia gama de sentimiento e ideas, encarnando el modelo de la bondad engañada y burlada y, a pesar de ello, segura de si misma y optimista. El autor muestra en esta obra cuán ambigua y relativa puede ser la conducta del hombre.

**Charles Perrault:** (1628-1703) Escritor francés, Perrault es considerado el iniciador y padre de la literatura infantil. Su obra "Los cuentos de la madre oca" incluye ocho cuentos de los más famosos de la literatura infantil: "La Bella Durmiente", "Caperucita Roja", "El gato con botas", "Cenicienta", "Barba Azul", "Riquete el del Copete", "Las Hadas" y "Pulgarcito".. Anteriormente el autor había publicado en el *Mercure de France* otros tres cuentos suyos: "Griselda", "Piel de Asno" y "Los Deseos Ridículos". Estos cuentos aparecieron en un principio firmados por Pierre Darmancourt el nombre del hijo mayor de Perrault. Sus cuentos son encantadores por su frescura y sencillez. Perrault es un maestro en el manejo y conocimiento del alma humana, por lo cual sus cuentos resultan un clásico muestrario de tipos humanos símbolos de defectos y virtudes fundamentales. Desgraciadamente la obra de Perrault se mantuvo guardada por mucho tiempo debido a la influencia del racionalismo, que se declaró enemigo de la fantasía. Se dió entonces paso a los autores que llevarían esta corriente de pensamiento a una "literatura infantil" creada por ellos que nada tenía que ver con la fantasía y el juego propios de los niños.

**Juan Amos Comenio:** Pedagogo y filósofo checo, publica en 1658 el primer libro didáctico - el *Orbis Sensuallium Pictus* - que contenía láminas para facilitar la comprensión de su contenido.

**John Locke:** (1632 - 1704) Locke, filósofo inglés, proponía el empirismo en la educación: la mente del niño, virgen al nacer, se forma a través de las reflexiones que el niño hace a partir de sus experiencias sensoriales. Locke sugería que las

aptitudes e intereses del niño deben ser tomadas en cuenta en la enseñanza. Algunas de las ideas de Locke eran bastante positivas, sin embargo, no fué un autor que representara una influencia completamente positiva para la literatura infantil pues los autores que escribieron basados en su teoría tenían como modelo el racionalismo, el puritanismo, el utilitarismo, el empirismo y el positivismo de los cuales Locke fue radical representante.

**Daniel Defoe:** (1665 - 1731) Defoe era un Inglés de ocupaciones diversas: escritor, comerciante, jugador, político. Llegó a los cincuenta años sin fortuna y sin gusto por las estrecheces económicas. Daniel Defoe escribía para sustentarse económicamente. Se dirigió a todos, no eligió un público especial: gentileshombres, burgueses, marineros... o niños. Su gran pasión -aparte del juego- era la política y ello le llevó a enredarse en terrenos muy tenebrosos. Esto fué lo que le orilló a retirarse, a tomar la pluma y convertirse en novelista. Se inspiró el Salkirk, un marinero que vivió por cuatro años en la Isla de Juan Fernández para crear a Robinson Crusoe, quien representa el triunfo de la voluntad sobre el destino. Este personaje, un héroe preciso y meticoloso, cuya exactitud nunca lo abandona, nos muestra como cada cual por su cuenta tendrá que reconstruir su mundo. Robinson tuvo tal éxito en Europa que llega a crear un género literario y, durante el siglo XVIII florecieron las "Robinsonadas", haciéndose famosos el Robinson alemán y el suizo. Este libro, elegido por los pequeños como uno de los grandes favoritos, ha sido ampliamente podado por los editores para hacerse más accesible.

**Jonathan Swift:** (1667-1745) Swift, irlandés, pastor protestante, era un hombre de lúcida ironía y agudo humor canibalesco. Su obra " Los viajes de Gulliver", es un libro escrito con amarga lucidez que muestra lo relativo que puede llegar a ser todo en el mundo y lo orgullosos que pueden ser los hombres. Swift era una persona sumamente sensible, capaz de distinguir lo que ocurría en los corazones. En su obra se burla del poder, caricaturizando a la raza humana. Esta obra también ha sido muy podada para hacerla accesible a los niños, sin embargo, su prodigiosa fantasía se desborda por todos lados.

**Madame le Prince de Beaumont:** (1711-1780) La sensibilidad y la imaginación no fueron considerados por esta erudita francesa -prudente institutriz- como valores en sí, sino como medios para acercarse a la ciencia. El mejor punto que Mme. tiene a su favor es haber escrito el cuento de "La Bella y la Bestia". Su idea de los cuentos era que, además de ser educativos, debían tener un "espíritu geométrico": cuanto se escribiera para niños debía tender al imperio de la razón. Como se ve, Mme. de Beaumont no fué un elemento muy favorable para el progreso de la literatura infantil.

**John Newberry:** (1713-1767) La idea de este inglés, era crear una librería para niños donde éstos entraran, curiosaran, vieran y tocaran libros que eran exclusivamente para ellos. John Newberry concluyó que podía hacer algo con los *hornbooks* (libros de "asta", llamados así por el palito de madera colocado del lado izquierdo que servía para encuadernarlo), y sobre todo, con los *chapbooks*, libros que vendían los buhoneros y que eran baratos, escritos en papel de estrasa, conteniendo todos los versos pueriles transmitidos oralmente de las madres o las nanas a los pequeños (*Nursery Rhymes*). Newberry se dió a la tarea de hacer nuevas impresiones para los viejos cuentos. Embelleció las ediciones para que fueran atractivas para los niños y las ofreció a todos los precios. El antecedente de la literatura inglesa - las ya mencionadas *Nursery Rhymes* - evocaban anécdotas de escaso o ningún valor temático pero con gran sentido poético-musical. Eran creaciones antiquísimas y anónimas. Newberry tomó a su cargo un equipo de escritores capaces de explotar el material antiguo e inventar algo nuevo. Surgió así, en Inglaterra, una literatura para niños que sólo esperaba desarrollarse.

**Basedow:** (1723-1790) Filósofo y pedagogo alemán, jefe de la Escuela de Filantropía, basa su pedagogía en el empirismo y la intuición, expone en su obra - "Colección Metódica de los Conocimientos Necesarios para la Instrucción de los Jóvenes"- todo un tratado de la educación del niño, partiendo de su círculo inmediato, en el cual propuso mezclar las lecturas didácticas con un poco de placer. Posteriormente, lanzó un periódico, el *Kindarfreund* que se hizo muy popular en Alemania. Sin embargo, la línea de Basedow no fué tampoco muy



favorable para la literatura infantil, pues se acercaba mucho a la de Madame de Beaumont.

**Juan Jacobo Rousseau :** (1712-1778) Rousseau, filósofo y pedagogo francés, reivindicó los derechos de lo espontáneo contra lo mecánico, de lo primitivo contra lo artificial. Rousseau fué, empero, un hombre contradictorio que estableció el hábito de tomar las cosas trágicamente. En realidad, Rousseau contribuyó a terminar con lo simple y natural, lo divertido y lúdico y al final todo se volvió político. En "Emilio", Rousseau proponía mantener al niño alejado de la sociedad porque ésta lo dañaba, pero, como hay que proporcionarle armas que le ayuden a vivir en el mundo, no debe permitírsele vivir una vida imaginaria. Lo mejor es que viva aislado, en contacto con la naturaleza y aprendiendo por sí mismo, elaborándose así el hombre social. Rousseau es, en realidad, un hombre muy contradictorio cuya influencia para la literatura infantil - más bien transmitida por sus discípulos - resultó, en conjunto, negativa.

**Madame de Genlis :** (1740-1830) Esta francesa fue, a su modo, discípula de Rousseau y decidió dedicarse a la Pedagogía aunque ella misma no tenía muchos conocimientos y su instrucción había sido más bien escasa. Niega que los niños puedan leer cuentos de hadas pues le parecía que resultaban inmorales, y, en caso de que no fueran inmorales, entonces sólo mostraban jardines encantados y palacios de diamante que no existían. Tanta fantasía - decía - brindaba a los niños ideas falsas que retrasaban el progreso y les inspiraban repugnancia hacia las lecturas realmente instructivas.

**Arnaud Berquin:** (1749-1791) El estilo de Berquin -escritor francés- era fatuo, dulzón y patético. Su obra explotó especialmente la ternura. La aristocracia le insipaba gran reverencia y sus personajes eran siempre aristócratas que se portaban generosamente con los pobres. No hay nada en su obra de sencillo, natural ni verdadero. Fundó el "Amigo de los Niños" un periódico cuya publicación siguió hasta muchos años después de la muerte de su fundador.

**Jacobo y Guillermo Grimm** : (1785-1863) (1786-1859) Alemanes, los hermanos Grimm eran eruditos, filósofos, filólogos e historiadores. Ellos fueron los primeros - en la Europa de su tiempo - en dar valor humano y estético al folclor. Los hermanos Grimm vieron la gloria de su carrera como cuentistas en el siglo XIX, siglo que fue, -en buena parte gracias a ellos -, el siglo de oro de la literatura infantil. Jacobo y Guillermo trabajaron como bibliotecarios en Kassel mientras recopilaban todo su material. Recorrieron su país escuchando y recopilando historias en granjas, en cabañas de leñadores, en los barcos que navegaban por el Rhin, en los caminos de los pastores. Para lograr su objetivo, entrevistaron a muchas personas como por ejemplo, a Catalina Viehmann, una campesina de la aldea de Zuer en Kassel, que les narró más de la mitad de los cuentos que ellos dieron a conocer después y a María Mueller, la niñera de la esposa de Guillermo, quien les contó casi una cuarta parte del total de sus narraciones. Otros más fueron obtenidos con la familia de Ludwig Hassenplug quien más tarde se casó con Carlota, la única hermana de los Grimm. La familia Haxthausen, de Westfalia, aportó los cuentos propios de esa región. Sus fuentes de recopilación más importantes fueron, como se puede apreciar, orales. Para escribir estos cuentos, Guillermo puso la poesía y Jacobo el método y así fué como, aunque ellos no fueron los creadores, si fueron los divulgadores. Ellos recopilaron los cuentos que nadie había escrito y los dejaron para la posteridad, conservando la poesía de las antiguas narraciones populares alemanas.

**Hans Christian Andersen**: (1805-1875) Nacido en Dinamarca, Andersen es artista con dotes de bailarín, cantante, actor, dramaturgo y poeta. Andersen es considerado el más grande de los cuentistas infantiles. Aborda una temática múltiple de la condición humana: el amor, el dolor, la necesidad, el orgullo, el egoísmo, la crueldad, el dualismo. Llega a plantear toda la problemática del bien y del mal. Para Andersen el mal se encuentra en toda ausencia de calidad humana y el bien es la más legítima aspiración del desarrollo espiritual. Se dice que, después de leer sus cuentos, no se es el mismo de antes. Escribe Eliseo Diego que, lo más característico de su estilo, es su toque trémulo, una especie de nostalgia anhelante impregnada de hondo lirismo y su capacidad para crear atmósferas de gran intensidad poética.

**Charles Dickens** : (1812-1870) Dickens, Inglés, empezó en el oficio como muchos otros autores: siendo periodista. En su infancia su padre fue arrestado por deudas por lo cual el tuvo que abandonar sus estudios y emplearse en una fábrica de zapatos. Este traumático incidente de su infancia, lo revive más tarde en su novela *David Copperfield*. Los personajes de las obras de Dickens constituyen prototipos de las virtudes y defectos del alma humana que, a través de tramas excesivamente dramáticas, normalmente alcanzan un final feliz.

**Johan Heinrich Pestalozzi**: Pedagogo suizo, propaga las ideas de Rousseau, cree en un desarrollo progresivo de las facultades mentales del niño y llama la atención sobre la importancia de la educación y la resolución de problemas sociales.

**Carlo Collodi**: (1826-1890) El verdadero nombre de este autor florentino era Carlo Lorenzini. A partir de 1875 se dedica a la literatura infantil, escribiendo cuentos tradicionales y componiendo libros didácticos, nada de lo cual se puede comparar con *Pinocho*, la historia del muñeco de madera. Cualquier niño se identifica y proyecta con este famoso títere de madera, símbolo de la infancia: un niño travieso, inconstante, indisciplinado, olvidadizo de sus promesas. Sus rasgos son tan reales que no pasan inadvertidos y se disfruta a cualquier edad.

**Julio Verne** : ( 1828-1905) Autor típicamente francés, interesado por el desarrollo científico del siglo XIX. Verne es uno de los autores más fecundos del género, y es considerado no sólo el padre de la ciencia ficción, sino también todo un profeta del siglo XX. Espiritu renacentista que estuvo al tanto de todo lo que su siglo supo, Verne hizo sólo dos cortos viajes en su vida y, sin abandonar la ciudad de Amiens, escribió " La vuelta al mundo en 80 días ", realizó una travesía en "20 mil leguas de viaje submarino" y permaneció "Cinco semanas en globo". Este autor, de imaginación sumamente rica y creativa, dijo una vez a un amigo suyo: " *Todo lo que yo escribo, invento o imagino, estará siempre por debajo de la verdad, porque llegará un momento en que las creaciones de la ciencia sobrepasarán las de la imaginación*".

**Lewis Carroll:** ( 1832-1898) Carroll era un brillante profesor de matemáticas en la Universidad de Oxford, y, sin embargo, prefería la compañía de los pequeños -especialmente de las niñas- a la de los adultos. Una de sus amigas favoritas era la hija del rector de la universidad, Alice Liddle. A Alice le gustaban muchísimo los cuentos y le pedía a Carroll que inventara algunos y, ante esta petición, el autor le improvisó uno que llegaría a ser un gran clásico de la literatura infantil: *Alicia en el país de las Maravillas*. En esta obra, Alicia es una niña y siempre actúa como tal. La delirante imaginación del autor no está en función de motivar ninguna lección, sino que es un puro juego recreativo.

**Louise May Alcott:** (1832-1888) Esta autora norteamericana, fue una mujer que, a pesar de su condición femenina y de la época en la que vivió, pudo ir a la Universidad y ser alumna de maestros de la talla de Thoreau y Emerson. La suerte que tuvo fue la de ser la hija de un pedagogo con ideas bastante revolucionarias y antimachistas. Su libro más importante, *Mujercitas* tiene características autobiográficas - Jo, la heroína, es muy parecida a la autora -. Después escribió otras obras - *Hombrecitos*, *Ocho primitos*, *Bajo las Lilas* - que no tuvieron el mismo éxito que *Mujercitas*, aunque son muy del gusto del público infantil de ambos sexos.

**Mark Twain** (1835-1910) Su verdadero nombre era Samuel Clemens y es una figura espectacular de las letras norteamericanas. Nació coincidiendo con el cometa Halley y murió cuando reapareció dicho cuerpo celeste. Twain, gran humorista y excelente narrador, vivió su infancia en la localidad de Hannibal, a orillas del Missisipi. Este legendario río ejerció en él gran influencia y lo describió, y recreó en sus dos novelas magistrales: *Las aventuras de Tom Sawyer* y *Huckleberry Finn*. Ambos libros son una evocación fresca y pintoresca del mundo infantil del autor a orillas del mencionado río sureño. Mark Twain fue periodista, tipógrafo, piloto fluvial, buscador de oro en el oeste, en fin, fue un hombre intenso y profundamente humano considerado como un gran escritor, un maestro y un héroe indiscutible de la cultura estadounidense.

**Robert Louis Stevenson:** (1850-1894) Este autor norteamericano escribió un libro de aventuras que quizás puede considerarse como el más famoso y leído del mundo: *La isla del Tesoro*. Esta obra es la más importante del autor y se ha convertido en un clásico de la literatura infantil. El héroe es un niño - Jim Hawkins- que narra en primera persona sus aventuras. La novela crea una atmósfera inquietante y envolvente desde la primera línea. Stevenson fue un autor y un hombre enamorado de la literatura y del romanticismo. La descripción de sus ambientes, hecha en forma sumamente romántica, dan siempre una atmósfera embrujada a sus novelas.

**Selma Lagerlöf:** (1858-1940) Esta autora sueca trabajó como maestra diez años hasta que el gobierno sueco le pide que se dedique por entero a las labores de su vocación de escritora. Recibe el doctorado Honoris Causa de la Universidad de Uppsala y en 1909 se le otorga el premio Nobel de la Literatura. Su primer libro es la *Leyenda o Saga de Gosta Berling*, publicado en 1891. Esta obra es una verdadera epopeya sueca, escrita en forma ingenua y fantástica, de corte romántico, que ha llegado a ser muy popular. En 1907, esta autora publica "*El Maravilloso Viaje de Nils Holgerssen a través de Suecia*", que fué escrito porque se le había encargado un texto para la lectura de niños en primaria y en esa tarea ella puso todo su empeño y talento. Le llevó tres años el recopilar el material histórico, geográfico y folclórico con el cual elaboró la obra. El resultado es una larga historia, a manera de cuento, llena de fantasía.

**Emilio Salgari** ( 1863 - 1911) Es el más conocido y publicado de los autores italianos. Interesado en la vida de acción abandona el hogar paterno para estudiar náutica. Su gran amor por el mar y las aventuras le lleva a emprender largos viajes. Por 25 años escribe novelas de acción que lo hacen famoso. Salgari era un testigo ocular de los paisajes y hombres reflejados en sus libros y sabe comunicar al lector la intensidad de la vida misma. Encontramos entre sus obras más famosas: *Sandokán, Los tigres de Mompracén, El Capitán Tormenta, El Corsario Negro, El León de Damasco.*

**Rudyard Kipling** (1856-1936) Hijo de padres ingleses, nace en la India y pasa en ese país sus primeros seis años de vida después de los cuales lo enviaron a estudiar a Inglaterra. En 1882 regresa a la India, se dedica al periodismo y comienza su obra literaria. Su estilo es rápido, rudo, realista y a veces cínico. El género en el que más destaca es el cuento, siendo un fino humorista hábil creador de descripciones de personajes y diálogos. Los mejores cuentos de Kipling se encuentran en *El libro de la Selva*, una obra maestra que relata las aventuras de Mowli, el niño criado entre lobos. Escribió otros libros -como *Kim* y *la luz que se apaga*- pero son inferiores a *El libro de la Selva*. Llegó a ser una autoridad en cuestiones de la vida hindú tanto en lo relacionado con los hombres como con los animales. Gana el Premio Nobel de la Literatura en 1907.

**Jack London** (1876-1916) Tuvo una vida corta pero diversa. Fué obrero, capitán de barco pirata, policía, vagabundo, borracho, periodista y escritor. Nace en San Francisco y se cuenta que su infancia transcurrió entre la escuela y la taverna de la esquina de su casa donde se dedicaba a la contemplación de los personajes que la frecuentaban. En 1903 escribe *El llamado de la Selva*, su libro más importante que es la sencilla historia de *Buck* un maravilloso perro de Alaska, el personaje más hermoso de London. Las características más importantes de su obra son la naturalidad el vigor de sus narraciones. Muere agotado por el cansancio y el alcohol y hay quienes piensan que se suicidó. London no se dirigió a los niños ni a los jóvenes en su obra pero logró tal dominio del género de la aventura, que conquistó a ese público.

**James Fenimore Cooper** (1789-1851) Este hombre de vigorosa personalidad supo extraer del salvaje mundo norteamericano su más profunda poesía. Comenzó su carrera literaria y fué penetrando casi inconscientemente en el mundo poético y mitológico norteamericano. Su libro clásico por excelencia es *El último de los mohicanos* que presenta la azarosa aventura de dos jóvenes ingleses a través de los peligros de las praderas norteamericanas y el asedio y captura de un fuerte inglés por las tropas francesas del general Montcalo y sus aliados, los indios hurones. El desenlace final es trágico y grandioso pues la muerte de uno

de los personajes centrales representa el fin de su raza, la de los mohicanos, que se sacrifica en aras de la justicia y el amor.

**Sir James Barrie** ( 1860-1937) Es creador de uno de los más grandes clásicos de la infancia, *Peter Pan*, el niño que no quiso crecer. Peter Pan es el último y más moderno de los cuentos de hadas. Este personaje es el niño mimado de las hadas que se negó a crecer. Es el símbolo mismo de la infancia. Peter nos invita al país de Nunca Jamás donde viven los niños perdidos. Es un paraíso donde cada niño puede encontrar todo lo que desea : piratas, hadas, pieles rojas... El héroe lleva ahí a sus amigos para sustraerlos del tiempo, del crecimiento y del desgaste cotidiano. La obra está escrita en un lenguaje poético y divertido y ejerce fascinación sobre cualquier niño en la edad de la fantasía.

**Jean de Burnhoff** (1899-1937) Es el creador del elefantito Babar. A partir de la fecha de su aparición siguieron *El Viaje de Babar* , *El Rey Babar* y otros de una extensa serie. Babar es una figura altamente conocida en Francia.

**Sir Arthur Conan Doyle** (1859-1930) Es el creador del clásico investigador de Scotland Yard, Sherlock Holmes y su ayudante, el doctor Watson. Existen unos 50 cuentos sobre estos personajes en cinco tomos.

**Alan Alexander Milne** (1885-1956) Su obra más famosa es la referida al osito Pooh, misma que escribe inspirado en su hijo, Christopher Robin de tres años, y sus juguetes. Este personaje (*Winnie Pooh*) es mundialmente famoso. Todos los libros de Milne fueron ilustrados por Ernest H. Shepard y se han convertido -tanto por la ilustración como por el texto - en clásicos de la literatura infantil.

**Enid Blyton** ( 1900-1968) Después de Roald Dahl la más popular de los autores infantiles de habla inglesa. Tiene un muy hábil uso del suspenso. Blyton es la autora inglesa de mayor traducción mundial después de Shakespeare y Agatha Christie. Entre sus libros encontramos *Los siete secretos* y *El club de los cinco*.

**Máximo Gorki** ( Alexei Maximovich Peshkov)(1868-1936) Pedagogo soviético cuya obra impulsa la literatura infantil en la U.R.S.S.

**Roger Lancelyn Green** (1918 - ) Su obra comprende la narración sobre temas históricos y mitológicos, además de libros de poesía. Entre sus libros más conocidos encontramos *El rey Arturo y los Caballeros de la Mesa Redonda* , *Las aventuras de Robin Hood*.

**Tove Jansson**:(1914 - ) Autora e ilustradora finesa, ha escrito una serie de libros fantásticos que parten del folclor de su patria y de su imaginación. La familia Mumin es el primero de esta colección referida a unos trolls. Los Muminés son una especie de hipopótamos bípedos que habitan en los bosques y sus peripecias se narran con un realismo mágico enriquecido con el humor y el lirismo de la autora.

**Astrid Lindgren** (1907 - ) La riqueza de su fantasía y su estilo expresivo la hacen una de las mejores escritoras para niños de la actualidad. Las novelas de Pippa presentan a una niña excepcionalmente dotada para la fantasía y la acción, que vive en la realidad de forma maravillosa. Sus libros más famosos son *Pippa mediaslargas* y *Pippa se embarca*.

**Gianni Rodari** (1920-1984) Maestro, periodista y poeta. Su estilo es de inspiración clásica, de una gran fantasía e inventiva. Su cuento más famoso es *Las aventuras de Cipollino*.

**María Gripe** Moderna autora sueca ampliamente conocida por sus exquisitas obras, entre las cuáles encontramos *El abrigo verde*, *Hugo* y *Joselina, Papá de Noche*, *La hija del espantapájaros*. Gana el premio Andersen en 1974.

**Michael Ende**:(1940 - ) Es uno de los mejores autores para niños y jóvenes que hay en la actualidad. Entre sus obras más conocidas se encuentran *La Historia interminable*, *Jim Knopf, el maquinista*, *El espejo en el espejo*, *Momo*, *El ponche de los deseos*.



Dentro de esta selección de autores no se incluyó a ningún autor latinoamericano pues preferimos mencionar de manera separada a cuatro de los escritores latinoamericanos de libros infantiles más difundidos y de mayor peso:

**José Martí** ( 1853- 1895) "*La edad de oro*" constituye la primera obra cubana dirigida a los niños. Esta obra se conoce en forma de libro pero fué originalmente una publicación mensual de "instrucción y recreo" (como la llamó el autor) de la que Martí sólo pudo editar cuatro números en Nueva York, durante su exilio. Esta obra estaba dedicada a todos los niños de hispanoamérica. El es director, redactor y corresponsal de "*La Edad de Oro*". En este periódico, Martí trata numerosos temas: desde mitología, historia, ciencia, talleres hasta cuentos y poesías propias y de otros autores.

**Lucía Godoy Alcayaga** (a) Gabriela Mistral: ( 1889-1957). Poetisa chilena. Maestra y educadora, Gabriela Mistral piensa siempre en los niños. En sus libros, *Temura* , *Tala* , *Desolación* - entre otros - dedica poesías a los niños. Se interesa mucho por el folclor y lo considera una riquísima fuente de inspiración para la literatura infantil. También escribió algunos cuentos breves.

**Juana de Ibarbouro** (1895 - 1980) Escribe sus memorias en un precioso libro titulado *Chico Carlo* , vive una infancia muy feliz y placentera. Tiene un aya negra (Feliciano) quien, además de su mamá, le cuenta toda clase de narraciones, cuentos y fábulas del folclor uruguayo. Ella desea ocupar el lugar de ese aya para muchos niños, contando esos cuentos y otras poesías.

**Teresa Castelló Yturbe** (a) Pascuala Corona: (1919 - ) En los cuentos que de pequeña sus nanas le contaron, Pascuala encontró, años después, a su país. Descubrió que en el cuento popular mexicano están nuestros orígenes, fantasías, tradiciones, creencias, sueños, nuestro humor propio. Así, decide llamarse Pascuala Corona, tomando el nombre de una nana suya muy querida para contar a las nuevas generaciones de niños los viejos cuentos que nunca morirán mientras se sigan leyendo. Se recopilan en *Cuentos para Niños* , *Cuentos de Rancho, Fiesta y El pozo de los ratones* , principalmente. <sup>200</sup>

<sup>200</sup> Dr. MALVIDO, A. "¿Cuál es quién en literatura infantil? ", "PUNTOS Y LINEAS" p. 6-11

***“Quien cuenta un cuento a un niño le está enseñando a soñar  
y eso es precisamente lo que nos convierte en seres humanos”***

**Pascuala Corona**

## **VI. DERIVACION PRACTICA**

### **VI.1. Intencionalidad de la Investigación:**

Para poder explicar claramente cómo se llevó a cabo la derivación práctica de esta investigación, es necesario, en primer lugar, resumir los objetivos y el desarrollo de esta tesis.

El objetivo primario, lo constituye la relación que existe entre los aspectos lúdicos de la lectura y su aplicación en estrategias de motivación como medio para desarrollar el hábito de la lectura en niños de seis a nueve años. Posteriormente, investigamos los puntos de referencia que pudieran ayudarnos a comprobar esta propuesta, tales como: el desarrollo del niño en la etapa de las operaciones concretas, la fantasía, el juego y la literatura infantil. Finalmente, elaboramos un programa que se practicó con un grupo piloto. En este capítulo explicaremos su desempeño y resultados.

En primer lugar, ya mencionado el objetivo primario de este trabajo de investigación, es nuestro deseo justificar las razones que nos llevaron a seleccionar los cinco temas secundarios que componen esta tesis como como puntos de referencia, como medios para ayudarnos a comprender mejor el objetivo central. Los temas tratados fueron los siguientes:

- 1.- La Pedagogía Abierta
- 2.- El desarrollo cognoscitivo y afectivo del niño durante la fase de las operaciones concretas.
- 3.- El hábito de la lectura
- 4.- El juego, la fantasía y la literatura infantil
- 5.- La literatura infantil

En primera instancia, el primer capítulo que decidimos desarrollar fué el correspondiente a la Pedagogía Abierta, pues nos pareció primordial establecer, desde el principio, la teoría pedagógica que fundamentara el resto de la investigación y en la cual encontrarán sitio y comprensión los enfoques de los diferentes autores que se mencionarían a lo largo de la tesis.

Posteriormente, procedimos a desarrollar el tema del desarrollo afectivo y cognoscitivo del niño de seis a nueve años de edad, pues es también esencial conocer bien los aspectos de desarrollo más sobresalientes de la etapa que nos ocupa. Para trabajar este capítulo recurrimos a las investigaciones realizadas por Piaget, Kohlberg, Inhelder y, finalmente, Eriksson. Destacamos la importancia de la experiencia en el desarrollo cognoscitivo, así como los principales procesos de esta naturaleza que son la percepción, la memoria, el razonamiento, la reflexión y el discernimiento, como puntos básicos que después se situarían al lado del aspecto lúdico de la personalidad del niño para elaborar las estrategias de motivación. En este mismo capítulo, se explican las fases de desarrollo que propone Piaget, abundando en la fase de las operaciones concretas, donde se ubica la edad que nos compete. Después, tratamos el tema del desarrollo afectivo, destacando los tres puntos esenciales: autoestima, formación del criterio moral y convivencia sana en sociedad; derivando en la importancia de la relación padres - hijos y explicando abundantemente las características del realismo moral, aspecto esencial para comprender el desarrollo de la moral en el niño en esta edad. Por último tomamos el enfoque de Erikson para señalar la importancia de la adaptación social y, explicando brevemente las etapas de desarrollo que dicho psicólogo propone, llegamos a la comprensión de su postura socio-axiológica. Con todo esto, se logra un acercamiento integral al pensamiento y a la evolución del niño de seis a nueve años.

Esta comprensión de la evolución infantil, se fusiona perfectamente al capítulo posterior que se concentra en la función del juego y la fantasía y su relación con la literatura infantil, sentando como base el conocimiento del niño, gracias al cual se descubre su necesidad por la lectura de libros infantiles como medio para satisfacer sus inquietudes, sus necesidades y sus requerimientos tanto emocionales como intelectuales, con el fin de lograr el equilibrio de la personalidad que, desde la infancia, todos pretendemos.

Así pues, el tercer capítulo al que accedemos es el referido a la fantasía, al juego y su relación con la literatura infantil. Por supuesto, esto último puede parecernos

evidente, sin embargo, consideramos necesario profundizar en los aspectos sociológicos y psicológicos propios del juego y de la fantasía para encontrar la relación científica, que estos dos aspectos del pensamiento y de la actuación humanos tienen con la literatura infantil. Este es capítulo de una importancia muy grande para comprender el objetivo central de esta tesis. En él afirmamos no solo que el juego es el modo de vida del niño, sino que también definimos al juego, o clasificamos, lo dividimos y encontramos sus características esenciales -que es una actividad libre, incierta, improductiva, ficticia, placentera, divertida, sin metas ni finalidades extrínsecas, espontánea, conectada sistemáticamente con lo que no es juego, desinteresada, limitada por el tiempo y el espacio, que puede repetirse, estética, ordenada- y es entonces cuando nos damos cuenta del profundo ludismo de la lectura. Un niño que lee un cuento se encuentra de pronto, frente a todas y cada una de las características que engloba el juego. Y la fantasía ¿qué puede ser la fantasía sino la creación de lo nuevo?. Lo nuevo y lo inexistente, lo que no puede ser. La mente humana, recurriendo a procesos psicológicos que nos pueden parecer raros o especiales (anaxiomatización e hiperaxiomatización) , pero a los cuales recurrimos todos los días, es capaz de inventar, de crear, de traspasar los límites de lo real, de lo inmediato, de lo dado. Esto lo hace el niño, siempre que puede. El niño recurre a lo subjetivo e inexistente y al hacerlo, cae en lo placentero, lo gozoso, lo bello. El juego es por la fantasía, no pueden separarse. Al soñar, el niño juega.

Así es como la fantasía y el juego, analizados bajo la fría luz de la ciencia, actúan en la literatura infantil. ¿Por qué existen los mitos, las leyendas, los cuentos que narran transformaciones totalmente imposibles sobre cualidades propias de los objetos materiales? Gracias a la anaxiomatización de que es capaz la imaginación humana. ¿Por que estas historias nos encantan, hechizan, divierten y emocionan aún cuando nos hablan de lo más inverosímil e insólito? Por la hiperaxiomatización. ¿Por qué al niño le parecen tan naturales todas estas cosas? Porque vive en un mundo de sueños donde a veces le cuesta distinguir dónde comienza y dónde termina lo real.

¿Y por qué a un niño le divierte tanto leer? Porque leer es jugar. Es jugar a identificarse, es jugar a representar. Cuando un niño lee y se identifica con un personaje... entonces ese personaje es él mismo. El niño se deja llevar por esta ilusión provocada por la trama, por el lenguaje, por la ilustración, por los personajes del libro; aunque sea por un tiempo determinado, pues sabemos que esto no es eterno...

Así pues, siendo la lectura una actividad tan lúdica, ¿por qué no tomar esta característica tan fundamental, tan importante y, a la vez, tan accesible por su propia esencia, por divertida y placentera, para desarrollar dicha actividad convirtiéndola un hábito? Si la lectura de buenos libros es algo tan enriquecedor para la personalidad del ser humano, debemos aprovechar la infancia, no sólo como la edad en que la fantasía y el juego están a flor de piel sino como la edad en que se forman los hábitos que habrán de acompañarnos toda la vida, que habrán de sernos útiles para siempre...y que difícilmente podremos adquirir después. Pero ¿por qué es tan bueno para los niños leer? Por muchas razones. Además de la diversión y esparcimiento que les proporciona la lectura, a través de ella pueden encontrar un significado más profundo de la vida, aumenta su vocabulario, incrementa su cultura, presenta nuevos enfoques de enfrentar la vida, aumenta la comprensión que el niño tiene de él mismo y de los demás, aumenta la capacidad de construir imágenes intelectuales...en fin, existen muchas razones por las cuales desarrollar este hábito resulta útil y positivo para un ser humano.

Así pues, decidimos que para complementar lo que hasta ahora se ha explicado, era necesario desarrollar todo un capítulo dedicado a la literatura infantil: desde sus orígenes; el descubrimiento del niño como lector; la definición misma de la literatura infantil, sus principios, su clasificación; la importancia, los orígenes, la finalidad, las características y la influencia en la psicología infantil de los cuentos (sobre todo los cuentos de hadas), y por último, una breve biografía de los principales autores infantiles de los últimos tres siglos. Este capítulo incluye un cuadro del desarrollo cronológico de la literatura infantil.

Una vez que se ha comprendido la importancia de los factores anteriormente mencionados, es necesario llevar la teoría a la práctica, para ver si los resultados son los esperados, es decir, para comprobar la formación del hábito de la lectura tomando como base el aspecto lúdico de la misma y a través de estrategias de animación. Esta experiencia se llevó a cabo a través del Club de Animación a la Lectura.

## **VI.2.El club de Animación a la Lectura**

Antes de empezar con la siguiente explicación, nos parece importante aclarar por qué razón le llamamos Club. En realidad, le estructuramos como un Taller, pero el nombre que le dimos para darlo a conocer a los papás y a los niños fué el de Club, por la idea informal y recreativa que esta palabra evoca.

### **VI.2.1. Planeación del Taller de Animación a la Lectura:**

Primero que nada, nos pareció fundamental precisar nuestro plan a través de las siete preguntas en las que se basa toda actividad pedagógica:

**¿A quién?** Este taller estará dirigido a niños que se ubiquen entre los seis y los nueve años ( entre primero y tercero de primaria).

**¿Qué?** Se pretende formar un grupo con un mínimo de 15 niños para llevar a cabo un Grupo Piloto (que funcione en forma de Taller) en el cual se practiquen las estrategias de animación a la lectura que se desarrollaron como resultado de esta investigación.

**¿Por qué?** Porque pensamos que es necesario llevar nuestra teoría hasta su comprobación, para ver si lo que proponíamos era factible o no.

**¿Cómo?** Se llevará a cabo poniendo en práctica las estrategias creadas, facilitándoles a los niños un libro cada sesión con el objeto de que sea leído y poder jugar la próxima vez con alguno de los diversos elementos lúdicos que el libro y la lectura nos proporcionen.

**¿Quién?** Quien debe dirigir el taller es un animador que conozca las estrategias y sea capaz de llevarlas a cabo.

**¿Cuándo?** Se planea que el taller se realice en 16 sesiones, distribuidas a lo largo de cuatro meses; con una duración de 90 minutos por sesión. En total son 24 horas.

**¿Dónde?** El taller se celebrará en la Asociación Mexicana para el Fomento del libro Infantil y Juvenil, sede en México de IBBY (International Board on Books for Young People), organismo adscrito a la UNESCO que, desde la segunda mitad de este siglo se ha dedicado a diversas actividades orientadas al fomento de la Literatura Infantil y Juvenil en el mundo. Tiene su sede en Basilea, Suiza y actualmente opera en más de 50 países. En México, la Asociación está ubicada en la calle de Parque España No. 13-A, en la Colonia Condesa. \*

Una vez que nos hemos planteado estas preguntas, es necesario precisar nuestro objetivo general.

**Objetivo General:**

A lo largo de las sesiones del Taller de Animación a la Lectura, el niño de seis a nueve años adquirirá el hábito de la lectura partiendo de los aspectos lúdicos que la misma permita desarrollar.

**Programa:**

Básicamente, las actividades que se realizarían a lo largo de este taller, seguirían el modelo que se presenta en la siguiente hoja, elaborado con base en la carta descriptiva:

---

\* Nota: Finalmente, el taller tuvo una duración de únicamente 14 horas, (nueve sesiones) pues por motivos institucionales no pudo alargarse a las 24 horas que se tenían planeadas. Esto, claro está, afectó tanto el logro del objetivo general como las bases de la evaluación puesto que en dos meses es bastante difícil lograr que un niño adquiriera un hábito, máxime si sólo se le ve una vez a la semana y habida cuenta que, aunque a algunos de ellos les gustaba leer, ninguno lo hacía con regularidad. Sin embargo, el efecto final de esta decisión podrá apreciarse en las conclusiones que se anotan al final de este capítulo.



## Programa del Taller de Animación a la Lectura.

....186

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo  | Objetivo   | Contenidos Educativos  | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje   | Material Didáctico   | Evaluación  |
|---|--|--|--|--|---|
| 14 horas distribuidas en nueve sesiones durante dos meses y medio.  | <p>El niño de seis a nueve años, adquirirá el hábito de la lectura, partiendo de los aspectos lúdicos que la misma permita desarrollar y a través del ejercicio de los siguientes procesos cognoscitivos y afectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• percepción</li> <li>• memoria</li> <li>• razonamiento</li> <li>• reflexión</li> <li>• discernimiento</li> <li>• sociabilización</li> <li>• creatividad</li> </ul> | <p>Yq que se pretende la <b>adquisición del hábito de la lectura a través del ejercicio de la misma con libros recreativos</b>, el contenido del taller se <b>constituirá con todos y cada uno de los libros que se utilicen</b>. Este será el contenido tanto dentro de este programa en general como dentro de cada juego en particular.</p> | <p>Realizar las estrategias creadas, facilitando un libro a cada niño en cada sesión, con el objeto de que sea leído para que pueda jugar en la próxima sesión con base en alguno de los elementos lúdicos que el libro nos proporcione.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un libro por niño en cada sesión.</li> <li>• Todo el que requiera cada estrategia en particular: tarjetas, ilustraciones, títeres.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación oral, de manera participativa con los integrantes del taller y con sus padres.</li> <li>• Posteriormente a cada sesión, el animador llena una ficha de evaluación, donde se encuentran una serie de parámetros previamente establecidos. (Anexo 1)</li> </ul> |
| <p>Bibliografía útil: Juegos escolares para primaria, de Henry D. Edgren y Joseph J. Gruber. Editorial Pax-México. Animación a la Lectura, de Montserrat Sarto. Editorial SM, Madrid, España.</p> |  |  |  |  |   |

**Edad y habilidades requeridas:**

El mínimo de edad que se requiere para poder inscribir al niño es de seis años cumplidos y que asista al primer grado de primaria. El máximo es de 9 años y que asista al tercer grado de primaria. Niños más grandes o más pequeños o que no cursen esos grados no se pueden permitir en este curso pues su madurez es mayor o menor que la que se requiere. Es necesario que todos los niños que ingresen al taller sean capaces de leer fluidamente.

**Tamaño ideal del grupo:**

Un grupo ideal encuentra su límite en los 20 niños, ya que, de haber más, el ambiente del taller puede relajarse demasiado.-Está claro que de lo que se trata es que sea un ambiente festivo, pero de ninguna manera relajado. Los niños tienen que participar en los juegos de manera alegre y dispuesta, pero sin que se pierda el orden, cosa que no es difícil que suceda porque los niños **van a jugar**. De manera que, especificando este límite, nos parece que el animador es capaz de mantener la atención y el control del grupo, para poder llevar a cabo los juegos. Por otro lado, pensamos que el mínimo ideal son 15 niños puesto que, justamente, se requiere un ambiente grupal divertido y animado, y una cantidad moderadamente nutrida de niños jugando resulta muy placentera, sobre todo para ellos mismos. Claro, hay que ser flexibles, algunos pocos de menos o de más no son un problema grave.

**Organización del Taller:**

Una vez establecidos todos los puntos anteriores, organizamos la puesta en marcha del taller, de acuerdo al siguiente orden:

- 1) selección y adquisición de libros significativos
- 2) definición del ambiente idóneo para la animación
- 3) propaganda
- 4) elaboración de los juegos

**1) selección y adquisición de libros significativos:**

Seleccionar un buen libro es sumamente importante. Sin duda, la Literatura Infantil, al presentar un mundo maravilloso y fantástico, encuentra inmediatamente una gran

acogida en el pensamiento creador e imaginativo del niño. Sin embargo hay que tener cuidado porque no cualquier libro se adapta a esta circunstancia.<sup>271</sup>

Afirma Bettelheim que para que una historia realmente interese a un niño, debe divertirlo y excitar su curiosidad. Esto es muy cierto sin embargo, hemos de tener muy en cuenta que nuestro interés al seleccionar un libro no debe concretarse a esto, pues no todo lo que importa es que el niño esté entretenido. Es esencial que ese libro de alguna manera toque su sensibilidad, enriquezca su vida, estimule su imaginación, desarrolle su intelecto o comprenda sus ansiedades y aspiraciones. En una palabra, ese libro debe ser *significativo*<sup>272</sup>

Esto puede parecernos muy exigente y llevarnos a pensar ¿qué libro puede ser significativo? La respuesta es: muchos, pero no todos. Simplemente es cuestión de desarrollar un criterio adecuado, como maestro o padre de familia, para elegir bien los libros, sin llegar a los extremos: ni es cuestión de darles el primer libro que se nos ponga enfrente ni es cuestión de buscar la perfección absoluta. El campo de la literatura infantil es tan vasto y universal que podemos encontrar muchísimos libros que, como ya dijimos, de alguna manera resulten significativos. Al respecto, comenta Geneviève Patté que en un libro, todo lo que no guarde relación, de algún modo, con la experiencia del niño ofrece el peligro de aburrirlo o de falsear algo en él. Un buen autor capta e intuye los impulsos, las necesidades afectivas de los niños y su gusto por lo concreto.<sup>273</sup>

Ante esto, hay que decir que la labor de búsqueda es importantísima. La persona que vaya a seleccionar los libros debe impregnarse del conjunto de la producción editorial y examinar seriamente los libros antes de decidir si elimina o acepta un determinado título. Para aprender a analizar y juzgar los libros para niños, es necesario leer mucho y comparar las obras entre sí basándose en ciertos parámetros.

<sup>271</sup>) cfr. BOURNEUF, D., PARE, A. op.cit. p. 64

<sup>272</sup>) cfr. BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* p. 10

<sup>273</sup>) cfr. PATTÉ, G. op.cit. p. 50

Nosotros, basándonos en Denyse Bourneuf y André Paré <sup>274</sup> proponemos los siguientes parámetros, presentados en forma de cuestionario, mismo que seguramente nos ayudará a seleccionar buenos libros.

Contestando las siguientes preguntas llegaremos a decisiones justas:

**Preguntas de Interés General:**

- 1.- ¿Qué fin nos parece que el autor persiga con su libro?
- 2.- ¿Para qué edad fué escrito? ( normalmente las colecciones sugieren este dato, pero no está de más que se re-evalue)
- 3.- ¿A qué género pertenece? ¿respeta las reglas de dicho género?
- 4.- ¿Existe lógica y coherencia de lo maravilloso dentro del marco determinado por el autor?
- 5.- Complementariedad entre texto e ilustraciones.

**Preguntas ligadas al valor psicológico del libro:**

- 1.- ¿La historia corresponde a los intereses y al universo del niño?
- 2.- ¿Cómo responde el libro a las necesidades del niño?

**Preguntas ligadas al valor moral del libro:**

- 1.- ¿Qué valores surgen del libro?
- 2.- ¿Se deduce una intención moralista demasiado manifiesta? (es decir, una moraleja explícita)

**Preguntas relacionadas con el valor literario:**

- 1.- La intriga ¿es original, admisible y coherente?
- 2.- El carácter de los personajes ¿es claramente mostrado?
- 3.- El estilo empleado por el autor ¿corresponde a la edad de los lectores en cuanto a claridad, riqueza de imágenes y armonía de la historia?
- 4.- La presentación e ilustración ¿manifiestan un cuidado estético?

---

<sup>274</sup> Cfr. BOURNEUF, D., PARE, A. op.cit. p. 34

**Preguntas relacionadas a la calidad de impresión :**

- 1.- **Verificar la calidad del papel:** Si se rompe fácilmente, si no se lee claramente en él, si cansa la vista.
- 2.- **Tamaño de la letra:** Relacionarlo cuidadosamente con la edad.
- 3.- **Calidad de la impresión:** que todas las hojas estén correctamente impresas, limpias y completas.
- 4.- **Calidad del encuadernado o empastado:** que se vea resistente, que no se rompa o deshoje con facilidad.

Los parámetros anteriormente expuestos es seguro que nos prestarán una gran ayuda, sin embargo, es necesario leer y releer los libros para hacer una correcta selección. Asimismo, debemos procurar que en nuestro abanico de títulos, existan todo tipo de géneros y temas.

Para tener acceso a la producción editorial, es necesario:

- 1.- revisar catálogos y listas de las editoriales.
- 2.- asistir a ferias del libro.
- 3.- preguntar en librerías.
- 4.- verificar catálogos especializados como el que edita IBBY México de los libros recomendados. El último que se editó contiene las recomendaciones de los últimos cinco años, para todas las edades.

En nuestro caso, para llevar a cabo la selección del material que se había de emplear, se realizó una búsqueda de los libros que pudieran sernos útiles para trabajar con niños de seis a nueve años...y que, además, se apegaran a todos los criterios antes mencionados. Se procedió a los métodos ya descritos: catálogos de editoriales, la biblioteca de IBBY, listas de libros recomendados. Una vez seleccionados 18 títulos se procedió a verificar que las editoriales los tuvieran en existencia. En un principio se utilizarían 15. Después se redujo a 8. Los libros y las editoriales que los editan fueron los siguientes:

- |                           |           |
|---------------------------|-----------|
| 1.- Julieta estate quieta | Alfaguara |
| 2.- Una rana en un árbol  | Trillas   |

|                                   |              |
|-----------------------------------|--------------|
| 3.- La fuerza de la Gacela        | SM           |
| 4.- El lago de la Luna            | Trillas      |
| 5.- La abuela del juicio          | Trillas      |
| 6.- Rosa sigue contando           | Espasa-Calpe |
| 7.- Matilde y el fantasma         | Alfaguara    |
| 8.- Los Batautos hacen batautadas | Espasa-Calpe |

Todos estos títulos se encontraban en existencia en las editoriales, por lo cual no hubo ningún problema para adquirirlos.

Para terminar este punto recalcamos la importancia de seleccionar no un libro sino un buen libro, pues los buenos libros enriquecen al niño, le gustan, le motivan a leer más, en tanto que los malos libros pueden alejarlo de la lectura o simplemente, no aportar nada al desarrollo integral de su personalidad.

## 2) Definición del Ambiente Idóneo para realizar el taller.

El crear un ambiente apropiado en el taller es particularmente importante pues, en este caso, incluso los pequeños detalles son significativos. Este ambiente debe constituirse tomando en cuenta los siguientes elementos:

- \* objetivos y disposición del animador
- \* medios de que disponga el animador para alcanzar sus objetivos
- \* ambientación física del lugar
- \* exhibición del material
- \* el encuentro de los niños y los libros

### \* objetivos y disposición del animador:

De acuerdo con Bourneuf y Paré <sup>25</sup>, opinamos que es esencial que para el animador la literatura infantil revista una gran importancia. Esto se traduce en un interés manifiesto por las lecturas infantiles. Es básico leer libros para niños pues uno no puede interesarse por lo que no conoce. Cuando un animador está profundamente motivado y entusiasmado con este tema, lo comparte de

---

<sup>25</sup>) *ibidem* p. 75-76

manera natural y espontánea con los niños. Valorizar todo lo que tiene que ver con los libros para niños implica que el propio animador:

- le de mucha importancia a la lectura
- multiplique sus oportunidades de leer
- se interese por las lecturas para niños para conocer los recursos que ofrece la literatura infantil.

Todo esto enriquece el diálogo animador-niños acerca de los libros. Es necesario que el animador conozca bien el material de trabajo para que tome como referencia uno de los muchos aspectos lúdicos que puedan despertar el interés en los niños.

Bourneuf y Paré<sup>276</sup> nos dicen que lo más importante es que el animador logre que el niño desarrolle actitudes positivas frente a la lectura así como el gusto por la misma. El animador debe procurar que el niño:

- descubra el placer ligado a la lectura
- ensanche sus intereses a través de los libros
- logre, al término del taller, un acercamiento autónomo e independiente a los libros.

Podemos concluir este punto diciendo que buena parte del gusto y el placer que el niño encuentre en los libros dependerá de la actitud y de la disposición del animador, de su interés por la literatura infantil. En concreto, refiriéndonos a los juegos, opinamos que el animador debe, en todo momento:

- ◊ mostrarse accesible a los niños para que éstos le comenten libremente sus opiniones.
- ◊ interesarse por el pensamiento de los niños
- ◊ procurar siempre motivarlos a la lectura pero nunca a través de premios o castigos.
- ◊ ser creativo en cada juego que realice
- ◊ elaborar el material con originalidad y calidad
- ◊ mantener la atención y el interés del grupo en el libro a través del juego.

---

<sup>276</sup> ) *ibidem* p. 68

De acuerdo al programa, al final, quedan unos minutos libres que el niño puede aprovechar como guste. Claro está, si en el lugar donde se lleve a cabo el taller se tienen otros libros además de los que se utilicen para el mismo, los niños pueden leerlos. En este caso es conveniente colocar una caja o canasta grande para que los depositen ahí cuando se vayan.

Nosotros recomendamos que se les proporcione a los niños un dulce sencillo -como una gelatina- pero que implique que los niños se sienten, se reúnan, se sientan relajados. Si es posible, es muy bueno programar un momento, al final, en que los niños no lean y se sientan a disfrutar el dulce y a convivir. Este hecho, por supuesto, nunca debe ser empleado como incentivo o condicionamiento sino como un momento para que los niños socialicen y conversen fuera del juego, pues durante el mismo, en realidad, los niños no conviven ni dialogan especialmente, únicamente se centran en el juego o en el libro. Recordemos que nosotros buscamos la formación integral y el convivir simple y sanamente alrededor de algo tan sencillo, contribuye.

Es fundamental lograr que los niños se sientan tranquilos y relajados en un ambiente que invite constantemente al juego y a la diversión. La animación debe ser algo festivo y alegre.

#### **\* exhibición del material**

Si se poseen libros, estos deben acomodarse en libreros a la altura de los niños, donde ellos los puedan tomar libremente. Pueden clasificarse por colecciones, por temas o por edades y explicarles dónde se encuentran.

En cuanto a los ejemplares que van a leer cada semana, se tendrán dispuestos en un lugar, listos para entregárselos pero procurando que no los vean hasta que termine la animación pues el que estén a mano puede resultar distractivo.

Con respecto al material que se necesita para realizar los juegos, puede llevarse en una canasta grande o en una caja llamativa e irlo sacando de ahí. Esto, no



sólo por seguir el principio de diversión y ludismo que hay en todas las actividades del taller, sino porque a los niños les llama mucho la atención y les da curiosidad saber qué hay adentro.

**\* el encuentro de los niños y los libros:**

Este encuentro es sumamente importante. Es muy posible que los niños que asistan al taller no se encuentren ni siquiera mínimamente motivados hacia la lectura o hacia los libros. Por lo mismo, sus primeros encuentros con los mismos pueden ser decisivos. Todos los puntos que hemos tratado en este capítulo contribuyen, sin duda, a que este hecho resulte exitoso y consideramos que teniéndolos como referencia y guía es difícil encontrar problemas. Claro, el animador no debe confiarse y debe tener siempre alerta su creatividad y su alegría, desde el principio hasta el final del taller.

Para complementar lo anterior, y de acuerdo con Mercedes Gómez del Manzano <sup>277</sup> comentamos que, en un contexto extraescolar, al encuentro de un niño con un libro nunca debe precederlo la lectura de un resumen del mismo sino una buena motivación para su lectura. Nosotros sabemos que el animador conoce bien el libro y que, además, tiene la capacidad de tomar como referencia motivacional uno de los muchos aspectos del mismo que pueden despertar el interés de los niños. Es decir, no es cuestión de decirles de que se trata el libro, de principio a fin, sino de tomar un punto relevante, interesante, divertido para motivar a los niños a su lectura.

Siguiendo con la organización del taller y una vez aclarados estos dos puntos básicos, cabe hablar aquí de tres aspectos operativos: la selección y adquisición del material; la propaganda y la elaboración de los juegos.

### 3) Propaganda

Con el objeto de reunir el número mínimo de niños, adaptamos posters que ya se tenían en IBBY, hicimos unos volantes y nos anunciamos en el periódico ( en La

<sup>277</sup> ) cfr. GOMEZ DEL MANZANO, M. op. cit., p. 13

Jornada). Los volantes y los posters los repartimos y los pegamos en papelerías, librerías y en centros comerciales. (ver Anexo 2)

#### 4) Elaboración de los Juegos

Elaborar los juegos no es difícil. El animador sólo debe ser creativo y dejar que su imaginación haga el resto. Además de seguir todas las reglas de la actividad lúdica (abundantemente explicadas en el capítulo III), es necesario que los juegos cumplan con los siguientes lineamientos:

Deben...

- partir del libro en sí mismo y volver a él, no derivar en otra actividad completamente distinta.
- procurar aprovechar los aspectos lúdicos que la lectura tenga en sí misma. Existen libros que por el tema que tratan o la forma como están escritos son muy divertidos o tienen rasgos muy especiales y llamativos; todas estas cualidades deben aprovecharse.
- siempre tratarse de adaptar el juego al libro no el libro al juego, es decir, el primer punto de referencia debe ser el libro no el juego.
- procurarse variar en la cantidad de personas que participan en los juegos: algunos deben ser de participación individual, otros, en equipos pequeños y unos más en los que participen dos o tres grandes equipos ( esto depende bastante del número de niños con que se cuente)
- orientarse hacia la **formación Integral**, los juegos deben procurar ejercitar diversos aspectos **esenciales** en la evolución del niño, como son:
  - la percepción
  - la memoria
  - el razonamiento
  - la reflexión
  - el discernimiento
  - la sociabilización y
  - la creatividad.
- aprovechar la estructura y las reglas de otros juegos conocidos y divertidos, como por ejemplo, el maratón.

A todo lo anterior es importante añadir que la preparación del material de apoyo del juego tiene un peso muy especial, pues normalmente resulta un elemento motivante. Claro, esto no es indispensable, pues un juego puede precisarse de muy poco o ningún material y no por ello ser menos divertido. Por otro lado nos parece bueno resaltar que, aunque no nos parece válida la política de aplicar premios o castigos, el animador debe procurar que las reglas del juego sean respetadas.

Por su actividad, los juegos pueden dividirse en:

- \* **operativos:** privilegian la actividad individual y ejercitan las habilidades de lectura. **Ejercitan sobre todo memoria, reflexión y razonamiento.**

- \* **dramáticos:** se desarrollan en grupos grandes o pequeños y hacen uso de la expresión verbal, de la expresión oral o bien de ambas. **Ejercitan sociabilización, memoria, percepción, creatividad.**

- \* **de crítica:** Estos juegos implican que los niños trabajen no sólo en pequeños grupos sino también individualmente y procura que los niños evalúen las actuaciones de los personajes del libro. **Ejercitan la percepción, la memoria, la reflexión y el razonamiento.**

- \* **psicomotrices :** Se combina alguno de los anteriores (sobre todo los operativos) con algún juego que implique cierta actividad física. Normalmente se trabajan en equipos grandes. **Ejercitan memoria, sociabilización, percepción y razonamiento.**

- \* **creativos:** a través del juego se permite que el niño invente, imagine, cree a partir de los elementos que le proporciona el libro. **Ejercitan creatividad, memoria y razonamiento.**

La **metodología** que se sigue para jugar es la siguiente:

**1o.** Se les da a los niños el libro y se les motiva a que lo lean. (en algunas ocasiones y dependiendo del libro y del juego, el animador lo lee ahí mismo)

**2o.** A la siguiente sesión, ya se lleva el juego preparado para jugarlo con base en el libro leído. Primero se les pregunta a los niños qué les pareció el cuento, qué les gustó más y se les pide que lo narren ellos mismos.

- 3o. Se hacen los equipos, si es necesario.
- 4o. Se explican las reglas del juego.
- 5o. Se reparte el material, si se requiere.
- 6o. Se procede a jugar
- 7o. Al final, se les pregunta si les gustó el juego.
- 8o. Se les entrega el libro que leerán para la próxima sesión y se les motiva a su lectura.

A continuación presentamos los juegos que fueron elaborados para el taller, siguiendo el esquema de la carta descriptiva.

## Juego 1: Cuéntenme el cuento.

199

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo  | Objetivo  | Contenidos Educativos  | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje   | Material Didáctico   | Evaluación   |
|---|---|--|--|--|--|
| <p>05 minutos</p> <p>60 minutos</p> <p>10 minutos</p> | <p>Este juego tiene como objetivo lograr que los niños sean capaces de centrar su atención sobre los aspectos que dan lógica, sentido y coherencia al libro (tanto en el texto como en la ilustración) y que, al representarse con dibujos o palabras permitan al niño reordenar la narración.</p> <p>Los procesos cognoscitivos y afectivos que se ejercitan son: percepción, memoria, reflexión y discernimiento, así como la ubicación espacio-temporal.</p> | <p>El libro que se utilice. La realización del juego se adaptará al contenido del libro.</p> | <p>Comentar el libro. Recordar brevemente las partes más significativas.</p> <p>Desarrollo del juego:</p> <p>a) vaciar la caja o canasta con las tarjetas en el suelo.</p> <p>b) una vez que cada niño tiene sus tarjetas, se procede a ordenar el cuento con ayuda del animador, quien irá dirigiendo el juego con preguntas tales como: ¿se acuerdan cómo empieza el cuento? ¿qué pasa luego? ¿y después de eso...? y así.</p> <p>c) se debe cuidar que tanto las tarjetas que haga el animador como sus preguntas correspondan siempre al orden cronológico del cuento y no a otros factores como ¿con quién? y ¿dónde?, porque ello nos separaría del objetivo del juego.</p> <p>Actividad libre: leer algún otro libro; comer un dulce sentado en la mesa, conviviendo con los demás o jugar a otra cosa.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Una canasta o caja grande.</li> <li>* Tarjetas, aproximadamente dos o tres por niño.</li> </ul> <p>Debe prepararse una caja o canasta en donde se meterán aproximadamente 60 tarjetas que contengan dibujos, palabras o frases que sugieran el orden del libro. Las tarjetas deben dividirse equitativamente: 20 que se refieran al comienzo del libro, 20 que se refieran al climax y 20 al final. La razón de hacer tantas tarjetas es que cada niño tenga dos o tres y de esta manera pueda participar varias veces.</p> <p>Las tarjetas se colocan reventas en la caja o canasta. Fijarse que queden hacia arriba para que cuando se voltee la caja o canasta caigan al revés, al menos la mayoría.</p> <p>En el caso de las tarjetas con ilustración, puede recortarse la del libro y pegarse en la tarjeta, o elaborarse el dibujo lo más parecido posible al original.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Comentar con los niños qué les pareció el juego, escuchando y observando atentamente sus respuestas y reacciones.</li> <li>* Observar a los niños durante la realización del juego, para poder contestar el cuestionario que se muestra en el anexo 1.</li> </ul> |

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo                              | Objetivo  | Contenidos Educativos  | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje  | Material Didáctico  | Evaluación   |
|-------------------------------------|---|--|---|---|--|
| <p>05 minutos</p> <p>60 minutos</p> | <p>El niño descubrirá la importancia que tienen las acciones de los personajes -por mínimas que sean- y la forma como se van tramando unas con otras hasta llevarnos al final del cuento. Y además, desarrollará su capacidad para inferir a partir de símbolos, pues en muchas ocasiones, las acciones de los personajes se representan con dibujos de los que es necesario hacer inferencias.</p> <p>Los procesos afectivos y cognoscitivos que se ejercitan son: memoria, percepción, razonamiento y discernimiento.</p> | <p>El libro que se utilice. La realización del juego se adaptará al contenido del libro.</p> | <p>Comentar el libro. Si gustó o no, recordar las partes y los personajes más importantes.</p> <p>Se baraja cada grupo de tarjetas (las del grupo ¿quién?, las del grupo ¿qué?, etc.) por separado y se colocan en el suelo, hacia abajo, en cinco diferentes montones.</p> <p>Se hacen equipos. Serán tantos equipos como personajes principales se hayan podido adivinar. Si son 5 personajes, son 5 equipos. Se pueden numerar los equipos para coordinarse mejor, indicándole a cada grupo de niños qué número de equipo es.</p> <p>Se le pide a un niño de cualquier equipo (al azar) que saque la primera carta del montón "personajes" y la coloque en el suelo. Otro niño de cualquier otro equipo saca la siguiente carta del mismo montón "personajes" y la coloca debajo de la anterior, y así hasta que se saquen todas las cartas correspondientes a la pregunta ¿quién?.</p> <p>Cada equipo participa una vez, durante cada ronda de preguntas.</p> | <p>• El libro, que debe ser más o menos rico en personajes.<br/>• la tarjetas.</p> <p>Para elaborar las tarjetas, debe seguirse el siguiente orden:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) seleccionar a los personajes principales.</li> <li>2) seleccionar la acción fundamental que durante el cuento realizaron cada uno de esos personajes y las derivaciones que permitan la elaboración de cinco grupos de cartas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• las que respondan a la pregunta ¿quién? (personaje)</li> <li>• las que respondan a la pregunta ¿qué? (acción). La acción que se elija, deberá ser la más importante y trascendental que el personaje haya realizado durante el cuento.</li> <li>• las que respondan a la pregunta ¿dónde?</li> <li>• las que respondan a la pregunta ¿cuándo?</li> <li>• las que respondan a la pregunta ¿por qué? (causas de la acción)</li> </ul> </li> <li>3) se harán 5, 6 ó 7 grupos de cinco cartas cada uno, dependiendo del número de personajes importantes que</li> </ol> | <p>• Cuando se ha acabado el juego, el animador elaborará una serie de preguntas para concluir. Estas preguntas se referirán a la importancia que tiene la acción que de cada personaje fue elegida. Estas acciones unidas nos deben llevar a la conclusión del cuento. Ej. ¿se acuerdan qué pasó después de que fulanito hizo tal cosa? ¿y luego que más pasó?. Así se resalta la importancia de cada acción, como se entrelazaba con las demás y cómo nos llevaban todas hacia el final del cuento.</p> <p>• Comentar con los niños qué les pareció el juego, escuchando y observando atentamente sus respuestas y reacciones.</p> |

Juego 2: ¿Quién, qué, dónde, cuándo, por qué? (continuación)

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo     | Objetivo | Contenidos Educativos | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje  | Material Didáctico   | Evaluación   |
|------------|----------|-----------------------|---|--|--|
| 10 minutos |          |                       | <p>Posteriormente, se sigue este mismo procedimiento con los demás montones de cartas. Se pide a un equipo al azar que mande un representante (de preferencia, que los mismos niños se vayan rotando), que saque la carta y la colocará donde estime conveniente. Una vez que han sido colocados todos los personajes, se procede a acomodar las acciones. Cada equipo envía un representante que levanta una carta del montón que responde a la pregunta ¿qué? y lo coloca junto al personaje que haya realizado esa acción. Cada participante hace esto de manera individual pero si lo desea, puede consultar con su equipo.</p> <p>Es muy importante que durante todo el juego el animador tenga cuidado de rotar a todos los equipos al azar para evitar que primero participe el uno, luego el dos, después el tres y así, ya que esto resta interés al juego. El turno de los equipos debe ser algo inesperado para los niños. Al final, se evalúa el juego.</p> <p>Actividad libre.</p> | <p>podamos aislar. Con respecto a cada personaje se harán grupos de 5 cartas: ej. el personaje "X", qué hizo, cuándo, dónde y por qué lo hizo. Con cada uno de los personajes seleccionados se hará lo mismo. El animador debe tener cuidado de que las tarjetas sólo contesten a las cinco preguntas clave antes mencionadas y a ninguna otra cosa circunstancial como ¿que llevaba puesto? o algo así.</p> <p>La respuesta debe imprimirse en la tarjeta a través de una ilustración o de una palabra, lo que resulte más explícito.</p> <p>Ejemplo:<br/> <i>quién:</i> Lolita<br/> <i>qué:</i> compró un helado<br/> <i>cuándo:</i> el miércoles<br/> <i>dónde:</i> en la nevería<br/> <i>por qué:</i> porque tenía mucho calor.</p> <p>En cada caso, el animador debe ver qué resulta más claro: si un dibujo o una palabra.</p> | <p>• Observar a los niños durante la realización del juego, para poder contestar el cuestionario que se muestra en el anexo 1.</p> |

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo  | Objetivo  | Contenidos Educativos  | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje  | Material Didáctico   | Evaluación   |
|---|---|--|---|--|--|
| <p>05 minutos</p> <p>60 minutos</p> <p>10 minutos</p> | <p>A través de este juego, el niño será capaz de percibir con claridad el orden de las acciones que se narran en el cuento, además de desarrollar su memoria.</p> <p>Procesos afectivos y cognoscitivos que se ejercitan: memoria, percepción, razonamiento, socialización.</p> | <p>El libro que se utilice. La realización del juego se adaptará al contenido del libro.</p> | <p>Comentar el cuento, qué pasaje les gustó más, qué personaje, etc.</p> <p>Dependiendo el número de niños que se tengan, se hacen equipos (tratando de que cada equipo cuente con aproximadamente 5 niños). A cada equipo se le reparten 7 cartas. Sale el equipo que tenga la ficha blanca/título y le sigue el que tenga la ficha blanca/frase. Las fichas se van acomodando en el suelo. Después, el orden de participación será como en todo juego, contrario a las manecillas del reloj.</p> <p>Cada ficha contiene dos frases que se complementan con otras que están en otras fichas. Cuando un equipo no tiene la ficha que complementa a las que están en el suelo, dirá que "pasa". Gana el equipo que se quede sin fichas primero.</p> <p>Al final, se evalúa el juego.</p> <p>Actividad libre.</p> | <p>El número de cartas que se elaboren, dependerá del número de niños, pero el mínimo deben ser 28, la misma cantidad de fichas con las que se juega el dominó normal.</p> <p>Para efectos de ver qué equipo sale, una de las cartas tendrá una mitad en blanco y en la otra el título del libro. De todas las fichas sólo otra tendrá una mitad en blanco y una frase en la otra mitad, esa será la ficha que sigue a la primera. El equipo que tenga blanca/título del libro, sale y el que tenga blanca/frase, es el que sigue.</p> <p>Cada ficha describe una acción ocurrida en el libro, de manera incompleta. Otra ficha la completa.</p> <p>Las fichas deben elaborarse en una cartulina que no se doble (tipo cartulina América).</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Comentar con los niños qué les pareció el juego, escuchando y observando atentamente sus respuestas y reacciones.</li> <li>Observar a los niños durante la realización del juego, para poder contestar el cuestionario que se muestra en el anexo 1.</li> </ul> |



Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo                              | Objetivo  | Contenidos Educativos  | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje   | Material Didáctico  | Evaluación   |
|-------------------------------------|---|--|--|---|--|
| <p>05 minutos</p> <p>60 minutos</p> | <p>A través de este juego, el niño evaluará la conducta de los personajes y será capaz de aplaudirla, criticarla o proponer cambios frente a los demás niños y frente al animador.</p> <p>Los procesos cognoscitivos y afectivos que se ejercitan son: sociabilización, percepción, reflexión y discernimiento.</p> <p><b>Es importante que este juego se realice hacia el final del taller, cuando los niños se conocen mejor.</b></p> | <p>El libro que se utilice. La realización del juego se adaptará al contenido del libro.</p> | <p>Se comenta el libro, si les gustó, que parte les agradó más, qué parte menos, etc.</p> <p>Se les reparten las tarjetas a los niños. Una vez que todos tienen la(s) suya(s), se les pregunta al azar: a ver, Menganiño, qué dice tu tarjeta. El niño la leerá en voz alta y después contestará con alguna de las posibles respuestas que están escritas en la hoja de rotafolio. Hay que procurar que las respuestas no se alarguen demasiado para que no se cansen los demás. Es conveniente preguntarle al azar y no seguir un orden, para evitar que los que vayan al final se aburran. Al final se realiza una evaluación del juego.</p> <p>Actividad libre.</p> | <p>Se elabora una hoja de rotafolios que se pegará en el pizarrón en la que vengán escritas las siguientes frases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Me parece que el personaje hizo bien porque...</li> <li>2) Me parece que el personaje no hizo bien porque...</li> <li>3) Me parece que el personaje hizo bien pero yo haría...</li> </ol> <p>Se elaboran una serie de tarjetas que describan la actuación de alguno de los personajes en algún momento del relato: "Fulanito hizo tal". A cada niño se le darán una o dos tarjetas (dependiendo del número de niños que haya porque si son muchos, la cosa se puede poner cansada). Si son pocos, dos por niño, pero si son muchos, una para cada quien. En la redacción de cada pregunta, el animador debe cuidar que sean cuestionamientos sencillos y directos. Las tarjetas se pueden elaborar en fichas bibliográficas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar con los niños qué les pareció el juego, escuchando y observando atentamente sus respuestas y reacciones.</li> <li>• Observar a los niños durante la realización del juego, para poder contestar el cuestionario que se muestra en el anexo 1.</li> </ul> |
| <p>10 minutos</p>                   |   |  |  |   |  |

## Juego 5: **Pantomima**

Para realizar este juego es necesario un libro que esté dividido en varios capítulos, o bien que contenga varios cuentos cortos.

204

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo                   | Objetivo  | Contenidos Educativos  | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje  | Material Didáctico  | Evaluación  |
|--------------------------|---|--|---|---|---|
| 05 minutos<br>60 minutos | <p>El objetivo de este juego es que el niño desarrolle su capacidad de percibir los aspectos más significativos de un personaje o de su actuación para que después sea capaz de transmitirlos a los demás niños a través de su representación y lograr que ellos adivinen qué personaje es.</p> <p>Procesos cognoscitivos y afectivos que se ejercitan: socialización, creatividad, percepción.</p> | <p>El libro que se utilice. En cada caso, la realización del juego se adaptará al contenido del libro.</p> | <p>Se comenta el cuento, si les gustó, qué les agradó más, qué menos, etc.</p> <p>Se hacen equipos, posteriormente, se reparte una tarjeta a cada equipo (si son pocos niños, dos por equipo). El primer equipo intenta explicar a los demás equipos por mímica (sin hablar), actuando, de qué capítulo se trata y los demás equipos deben adivinar. En esa representación mímica pueden participar todos los miembros de un mismo equipo y pueden utilizar masas o silbas que se encuentren en el lugar y que las puedan ayudar en su representación.</p> <p>Para dar más emoción al juego, pueden darse puntos. Los niños se sientan en grupitos según la formación de equipos. Pasa un equipo a representar y, dentro de los observadores, el que adivine primero a qué cuento o capítulo se refiere la actuación, obtiene para su equipo una cierta cantidad de puntos, que se anotarán en una hoja de rotafolios. Si un equipo no logra que los demás adivinen a qué capítulo o cuento se refiere su actuación, pierde puntos. Al final, gana el equipo que tenga más puntos. Para terminar, se comenta el juego. La actuación de los equipos no debe durar más de 4 ó 5 mins.</p> <p>Actividad libre.</p> | <ul style="list-style-type: none"><li>• El libro.</li><li>• Se elaboran unas tarjetas en las que se explique una escena cualquiera de uno de los capítulos o cuentos. Se pueden elaborar varias fichas correspondientes a varios capítulos o cuentos, dependiendo del número de equipos que sean. Si son pocos, es válido, para que cada equipo pase unas dos veces, pero si son muchos es mejor que cada equipo tenga sólo una tarjeta, sino el juego se hace demasiado largo y cansado. En cada ficha debe anotarse a qué capítulo o cuento pertenece esa escena, cosa que los niños del equipo que tenga esa ficha sabrán, pero los demás, no.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Comentar con los niños qué les pareció el juego, escuchando y observando atentamente sus respuestas y reacciones.</li><li>• Observar a los niños durante la realización del juego, para poder contestar el cuestionario que se muestra en el anexo 1.</li></ul> |
| 10 minutos               |   |  |   |   |   |

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo  | Objetivo   | Contenidos Educativos  | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje   | Material Didáctico  | Evaluación   |
|---|--|--|--|---|--|
| <p>05 minutos</p> <p>60 minutos</p> <p>10 minutos</p> | <p>Este juego busca principalmente que, a través de una breve representación teatral, el niño sea capaz de recrear la personalidad del personaje, eligiendo el o los aspectos del mismo que le permitan transmitir nuevamente al grupo los sentimientos y pensamientos de dicho personaje, durante un determinado momento del cuento.</p> <p>Los procesos cognoscitivos y afectivos que se ejercitan son: sociabilización, creatividad, reflexión, discernimiento.</p> | <p>El libro que se utilice. En cada caso, la realización del juego se adaptará al contenido del libro.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se comenta el libro. Qué les pareció, qué les gustó más, qué les gustó menos.</li> <li>• Se distribuyen las tarjetas entre los niños, cuando todos tienen una, se les va pidiendo al azar que pasen a representar su personaje (si quieren, pueden hablar) durante aproximadamente dos minutos, según los factores que en cada ficha se manejen.</li> <li>• El animador irá contando el tiempo. Cuando a un niño le toque una actuación libre, el animador debe antes preguntarle qué es lo que piensa actuar para verificar que no se repita con lo que indica alguna otra ficha más específica. Después de que el niño ha actuado durante dos minutos, el animador debe a la actuación y les pregunta a los demás quién creen que es él. Los otros deben adivinar.</li> <li>• Todos los niños deberán pasar al azar.</li> <li>• Puede llevarse algo de utilería para ayudar a la actuación (cosas que los personajes usen o usaran). Estos elementos de utilería se usarán sólo una vez. Cuando un niño utilice algo, se pone en otro lado y ya no se vuelve a usar. Hay que cuidar de llevar suficientes elementos sobre todo para los personajes difíciles de representar.</li> <li>• Al final, se comenta el juego.</li> <li>• Actividad libre.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El libro.</li> <li>• Tarjetas.</li> <li>• Utilería.</li> </ul> <p>Se elaboran una serie de tarjetas que contengan la actuación de un personaje en un momento determinado del cuento. Estas tarjetas tendrán diferentes grados de dificultad y será una para cada niño. Se harán siguiendo este esquema:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• actuación libre: el niño selecciona al personaje y a la acción que desea actuar.</li> <li>• dar el nombre del personaje: el niño elige qué acción actuará.</li> <li>• dar el personaje y la acción.</li> <li>• dar el personaje y sus características.</li> </ul> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• escoge al personaje que quieras y actúa cualquier acción que el haya realizado.</li> <li>• eres Buu, actúa la acción de Buu que quieras.</li> <li>• eres Peluso, trata de actuar cuando Peluso organiza el destile.</li> <li>• eres Peluso. Tienes el pelo chino, usas calcetines rayados y overol.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar con los niños qué les pareció el juego, escuchando y observando atentamente sus respuestas y reacciones.</li> <li>• Observar a los niños durante la realización del juego, para poder contestar el cuestionario que se muestra en el anexo 1.</li> </ul> |

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo                              | Objetivo  | Contenidos Educativos  | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje  | Material Didáctico  | Evaluación   |
|-------------------------------------|---|--|---|---|--|
| <p>05 minutos</p> <p>60 minutos</p> | <p>A través de este juego, el niño ejercitará su memoria. Gracias a los distintos tipos de preguntas recordará todo tipo de sucesos, detalles y descripciones que se narren en el cuento.</p> <p>Los procesos afectivos y cognoscitivos que se ejercitan son: sociabilización, memoria, reflexión y razonamiento.</p> | <p>El libro que se utilice. En cada caso, la realización del juego se adaptará al contenido del libro.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se comenta el libro. Qué les gustó más, qué personaje les parece más interesante, etc.</li> <li>• Se divide a los niños en equipos de dos o tres cada uno. Se calcula cuántos equipos pueden ser según el total de niños y se hacen unas rueditas de cartulina de colores, que serán los distintivos con los que avanzará cada equipo. Habrá una ficha que tenga un libro pintado y que será la que avance cuando ante una pregunta ningún equipo sepa qué contestar.</li> <li>• Cada equipo lanza el dado y sale el que haya obtenido el valor más alto. Nuevamente se lanza el dado y el equipo leerá la pregunta según el número/color en el que haya caído el dado. Si cae en 1 y el 1 es azul, se leerá la pregunta que está hasta arriba del montón de las azules. Un niño del equipo lee la pregunta en voz alta, la consulta con el equipo y la contestan. Si no la saben, se debe ver si los niños del equipo de la derecha la sa-</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El libro</li> <li>• El animador debe elaborar un tablero con un cierto número de casillas, que dependerán de la longitud del libro y que variarán entre 50 y 100. Cada casilla irá numerada.</li> <li>• Se elaboran fichas con preguntas. Serán seis tipos de tarjetas de colores distintos. Las tarjetas pueden tener diferentes valores, dependiendo de la dificultad de la pregunta. Las preguntas, por colores, van a variar de la siguiente manera:<br/>Azul: personaje principal por acción. (1)<br/>Rojo: personaje principal por atributo o característica. (2)<br/>Verde: significado de las palabras poco comunes que se encuentren en el texto. (3)<br/>Amarillo: lugar donde se realiza una acción. (4)<br/>Rosa: momento en que se realiza una acción. (5)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar con los niños qué les pareció el juego, escuchando y observando atentamente sus respuestas y reacciones.</li> <li>• Observar a los niños durante la realización del juego, para poder contestar el cuestionario que se muestra en el anexo 1.</li> </ul> |

**Juego 7: Maratón (continuación)**

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo     | Objetivo | Contenidos Educativos | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje   | Material Didáctico  | Evaluación |
|------------|----------|-----------------------|--|---|------------|
| 10 minutos |          |                       | <p>ben y así sucesivamente hasta completar la ronda. Si nadie la supo, se consulta la respuesta en el libro, se dice cuál es y avanza la ficha que tiene un libro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El equipo avanza de dos formas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- al tirar el dado, avanza tantas casillas como puntos indique el dado.</li> <li>- cada pregunta tiene un valor extra, que irá de uno a cuatro puntos, si el equipo la contesta bien, avanza además los puntos que la tarjeta indique. Si no saben la respuesta simplemente avanzan los puntos que obtuvieron al tirar el dado.</li> <li>- si contesta otro equipo que no fué el que tiró el dado, ese equipo avanza tantos puntos como indique la tarjeta.</li> </ul> </li> <li>• Gana el que llegue primero a la meta.</li> <li>• Únicamente se puede vor el libro en el caso de que ningún equipo conteste una pregunta.</li> <li>• Al final, se comenta el juego.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad libre.</li> </ul> | <p>Blanco: causas de una acción. (6)<br/>El número que corresponde a cada color, es el valor que tiene en el dado. Esta información se indica en la parte superior del tablero.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A un dado, se le pega un pedazo de papel del color correspondiente en cada lado, para que el dado quede de colores. Sobre el papel se vuelven a poner los números (lado azul = 1, lado rojo = 2, etc.)</li> </ul> <p>El tablero debe elaborarse en una cartulina dura y extensa, como Cartulina Primavera o bien en Ilustración.</p> <p>El dado que habrá de forrarse de colores debe ser de preferencia grande, aunque no demasiado. Aproximadamente unos 3 ó 4 cms. de lado.</p> |            |

## Juego 8: Titeres

Se requiere un libro con bastantes personajes y capítulos o varios cuentos en un mismo libro.

208

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo                       | Objetivo   | Contenidos Educativos  | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje   | Material Didáctico   | Evaluación  |
|------------------------------|--|--|--|--|---|
| 05 minutos<br><br>60 minutos | <p>Básicamente, lo que se busca con este juego, es que el niño sea capaz de elaborar creativamente lo que ha leído y logra hacer una improvisación escénica. Esta improvisación es necesaria pues los niños no dispondrán de tiempo para ensayar.</p> <p>Procesos cognoscitivos y afectivos que se ejercitan: socialización, creatividad, memoria, percepción.</p> | <p>El libro que se utilice. En cada caso, la realización del juego se adaptará al contenido del libro.</p> | <ul style="list-style-type: none"><li>• En la sesión anterior, se divide al grupo en 4, 5 ó 6 equipos, dependiendo del número de niños que sean y se pide a cada equipo que lea un cuento del libro.</li><li>• El día del juego, se comenta el libro, qué les pareció, los personajes de los diferentes cuentos, etc.</li><li>• Se le pide al azar a un equipo que actúe el cuento que leyó. Se les pone atrás del "teatro", se distribuyen los personajes entre los niños, se les dan sus títeres y se les pide que actúen brevemente el cuento que les tocó leer.</li><li>• Para distribuir los personajes, se hace así: supongamos que hay cuatro personajes entonces se dice ¿quién quiere ser...el personaje principal? Casi siempre se encontrará en los equipos niños menos penosos que otros y es casi seguro que ellos preferirán los papeles estelares, pero si esto está reñido, el animador debe hacer una rifa con papalitos, palitos o como desee, pero ya deberá llevarlo</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Es preciso contar con un libro que contenga varias historias o cuentos, y qué mejor si es rico en personajes.</li><li>• Es necesario instrumentar un guignol, con una caja grande de cartón, un telón, una sábana o lo que se necesite. La elaboración de los títeres será sencilla, atendiendo a los siguientes esquemas:</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Comentar con los niños qué les pareció el juego, escuchando y observando atentamente sus respuestas y reacciones.</li><li>• Observar a los niños durante la realización del juego, para poder contestar el cuestionario que se muestra en el anexo 1.</li></ul> |

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo     | Objetivo | Contenidos Educativos | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje   | Material Didáctico | Evaluación |
|------------|----------|-----------------------|--|--------------------|------------|
| 10 minutos |          |                       | <p>prepara-do. Es muy posible que en los equipos haya más niños que personajes. Se hace una rifa y se promete a los perdedores su segura participación en el próximo juego de teatro que se realice, mientras que los actuales ganadores serán entonces observadores. De cualquier manera, todos estarán del lado del teatro y no con los espectadores. Puede hacerse un intermedio a la mitad del guíñol, tomar una galleta y seguir con el teatro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es importante cuidar que las representaciones no duren más de 5 ó 6 minutos y que los actores se pongan rápidamente de acuerdo tras del telón para ver quién empieza, quien dice qué, etc. Mientras se ponen de acuerdo el animador platica con los demás niños. El animador no debe permanecer con los actores más tiempo que el que se necesite para repartir los personajes y los títeres.</li> <li>• El juego acaba cuando todos los equipos han representado su parte.</li> <li>• Se comenta el juego.</li> </ul> <p>• Actividad libre.</p> |                    |            |

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo   | Objetivo  | Contenidos Educativos  | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje   | Material Didáctico  | Evaluación   |
|--|---|--|--|---|--|
| <p>05 minutos</p> <p>60 minutos</p> <p>10 minutos.</p> | <p>El objetivo de este juego, además de la elaboración creativa por parte del pequeño de lo que ha leído y la capacidad de improvisación, pretende que el niño disfrute de los nuevos elementos: el enfrentamiento directo al público y los disfraces.</p> <p>Procesos cognoscitivos y afectivos que se ejercitan: Sociabilización, creatividad, memoria.</p> | <p>El libro que se utilice. En cada caso, la realización del juego se adaptará al contenido del libro.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar con los niños el libro, qué les pareció, qué cosa les gustó más, etc.</li> <li>• Este juego se maneja igual que el juego de los títeres. La diferencia es que los niños no actúan a través de los muñecos sino que ellos mismos están frente al público.</li> </ul> <p>Puede ser una representación grupal o bien en equipos, como los títeres.</p> <p>Para actuar, los niños se disfrazan.</p> <p>Al final, se comenta el juego.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad libre.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El libro</li> <li>• Los disfraces de los niños, que deben ser elaborados de manera sencilla por el animador, eligiendo alguno de los siguientes ejemplos:</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar con los niños qué les pareció el juego, escuchando y observando atentamente sus respuestas y reacciones.</li> <li>• Observar a los niños durante la realización del juego, para poder contestar el cuestionario que se muestra en el anexo 1.</li> </ul> |



### Juego 10: Otro fin para este cuento.

Se requiere un libro rico en personajes.

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo  | Objetivo   | Contenidos Educativos  | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje  | Material Didáctico  | Evaluación   |
|---|--|--|---|---|--|
| <p>15 minutos</p> <p>50 minutos</p> <p>10 minutos</p> | <p>Lo que se busca con este juego, básicamente, es que el niño desarrolle su capacidad de fantasear, de imaginar nuevas situaciones, acontecimientos y desenlaces a través de los elementos que le son dados por el mismo libro y de otros nuevos.</p> <p>Los procesos afectivos y cognoscitivos que se ejercitan son: creatividad, sociabilización, razonamiento.</p> | <p>El libro que se utilice. En cada caso, la realización del juego se adaptará al contenido del libro.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se lee el libro con los niños.</li> <li>• Se comenta el libro.</li> </ul> <p>• Se distribuyen las tarjetas, procurando que a cada niño le toque por lo menos un personaje original del cuento y uno ajeno al mismo.</p> <p>• A continuación se les da a los niños unos 5 minutos para que cada quien piense cómo va a terminar su cuento, cambiando el argumento del final de acuerdo a las facilidades que le de el personaje nuevo.</p> <p>• Después, uno por uno - al azar- van diciendo sus finales, mismos que se escriben en las hojas de rotafolios, de manera breve.</p> <p>• Cuando todos han dicho su final, se vota para elegir al mejor final alternativo.</p> <p>• Se comenta el juego.</p> <p>• Actividad libre.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El libro.</li> <li>• Elaborar una serie de tarjetas con que tengan la ilustración de los personajes originales del cuento, alternadas y reueltas con otros personajes que no sean del cuento. Procurar agregar bastantes personajes. Se deben elaborar por lo menos dos tarjetas por niño, para que le toque un personaje original y uno nuevo.</li> <li>• Llevar una o dos hojas de rotafolio.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar con los niños qué les pareció el juego, escuchando y observando atentamente sus respuestas y reacciones.</li> <li>• Observar a los niños durante la realización del juego, para poder contestar el cuestionario que se muestra en el anexo 1.</li> </ul> |

## Juego 11: Crucigrama

211

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo  | Objetivo   | Contenidos Educativos  | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje  | Material Didáctico  | Evaluación   |
|---|--|--|---|---|--|
| <p>05 minutos</p> <p>60 minutos</p> <p>10 minutos</p> | <p>El objetivo de este juego es que el niño sea capaz de conceptualizar las palabras que ha leído, que se encuentran en el libro. Esta conceptualización puede lograrse a través del contexto en el que se encuentra la palabra o por la significación de la palabra en sí misma.</p> <p>Procesos congocitivos y afectivos que se ejercitan: Percepción, memoria, reflexión.</p> | <p>El libro que se utilice. En cada caso, la realización del juego se adaptará al contenido del libro.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se comenta el libro, qué les gustó, etc.</li> <li>• Se reparte a cada niño una tarjeta. Si hubiera más tarjetas que niños, a algunos les tocan dos tarjetas. Se empieza por las palabras horizontales, en la primera ronda. El animador debe empezar diciendo: ¿quién tiene la uno horizontal? El niño que la tiene, debe leerla en voz alta y, si la sabe, pasa a escribirla al frente y si no la sabe se debe continuar con la 2 horizontal y así hasta terminar la ronda. Al final de la vuelta, si algún(os) niño(s) se atoraron con alguna palabra, se les vuelve a preguntar, a ver si ya la saben.</li> <li>• Aunque no todas las palabras horizontales queden resueltas, después de estas dos rondas horizontales se pasa con las verticales, repitiendo el patrón.</li> <li>• Por último, se vuelve con aquellos niños que hayan encontrado problemas con sus palabras. Lo mejor es que la palabra sea encontrada por el niño que tiene la tarjeta pero si esto no se puede, los demás niños le pueden ayudar.</li> <li>• Al final, se comenta el juego.</li> <li>• Actividad libre.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El libro.</li> <li>• El animador debe elaborar un crucigrama con base en el libro. Este crucigrama ha de contener, por niño, una palabra en sentido horizontal y otra en vertical. El crucigrama ya se lleva ideado y cuadrículado en una hoja grande de papel, como de rotafolios.</li> <li>• Se elaboran tarjetas para los niños. Cada tarjeta contendrá la descripción de una palabra horizontal y la descripción de otra palabra vertical, con su número respectivo, por ejemplo:<br/>4 horizontal:.....<br/>10 vertical: .....</li> <li>• Debe cuidarse que el grado de dificultad de las palabras del crucigrama no sea demasiado alto.</li> <li>• El animador debe llevar la hoja de respuestas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar con los niños qué les pareció el juego, escuchando y observando atentamente sus respuestas y reacciones.</li> <li>• Observar a los niños durante la realización del juego, para poder contestar el cuestionario que se muestra en el anexo 1.</li> </ul> |

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo                           | Objetivo  | Contenidos Educativos  | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje   | Material Didáctico   | Evaluación   |
|----------------------------------|---|--|--|--|--|
| <p>05 minutos<br/>60 minutos</p> | <p>A través de este juego, se pretende que el niño mismo logre extraer los elementos que le parezcan más significativos del libro y que, mediante el trabajo en equipo sean elaborados, comentados y recordados.</p> <p>Procesos cognoscitivos y afectivos que se ejercitan: Memoria, socialización, reflexión, razonamiento.</p> | <p>El libro que se utiliza. En cada caso, la realización del juego se adaptará al contenido del libro.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se comenta el libro.</li> <li>• Se divide al grupo en dos equipos y se les dan 15 minutos para que cada equipo elabore 40 preguntas y 5 de repuesto. Otra opción es que desde la sesión anterior se le pida a cada niño que elabore 3 preguntas y las lleve escritas.</li> <li>• El animador escribe los nombres de los niños de los equipos en dos lados opuestos del tablero, cada equipo se escribe con un color distinto. Se pinta un puntito en el cuadrado de salida de cada niño (todos los niños de una hiler, del mismo color).</li> <li>• Los niños se sientan frente a frente. A cada uno le corresponde otro (y solamente otro) del equipo contrario.</li> <li>• El primer niño del equipo A le hace a su pareja del equipo B una pregunta. Si B la contesta, avanza un cuadrado y si no la contesta, A avanza un cuadrado. Para avanzar los cuadrillos el animador tacha la bolita anterior « y pinta otra en el próximo cuadrado ». Suponiendo que las bolitas se loguen a encontrar en el mismo cuadrado no pasa nada, solo se encuentran y se ponen juntas y ya «. Cada una será de distinto color.</li> <li>• Después de que todos los del equipo A preguntaron a los del equipo B, toca la ronda a B.</li> <li>6.- Un niño anota un tanto para su equipo cuando toca la otra esquina. Si la tocan al mismo tiempo -en la ronda paralela-, los dos niños aportan puntos a su equipo. Gana el equipo en el cual la mayoría de los miembros tocan primero la otra orilla.</li> <li>• Se comenta el juego.</li> <li>• Actividad libre.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El libro.</li> <li>• Se elabora un tablero con 10 cuadros de cada lado (suponiendo que son 20 niños, si son 18, 9 cuadros y así) pintado sobre una hoja de rotafolios.</li> <li>• Se cuadrícula todo el tablero y se pone una raya divisoria justo a la mitad del mismo.</li> <li>• Se llevan plumones de 2 colores.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar con los niños qué les pareció el juego, escuchando y observando atentamente sus respuestas y reacciones.</li> <li>• Observar a los niños durante la realización del juego, para poder contestar el cuestionario que se muestra en el anexo 1.</li> </ul> |
| <p>10 minutos</p>                |   |  |  |  |  |

## Juego 13: Béisbol

213

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo                           | Objetivo  | Contenidos Educativos  | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje  | Material Didáctico   | Evaluación   |
|----------------------------------|---|--|---|--|--|
| <p>05 minutos<br/>60 minutos</p> | <p>Este es un juego de rapidez mental donde lo importante es que el niño sea capaz de recordar suficientes elementos del libro como para elaborar varias preguntas, y, a la vez, poder contestar otras que fueron elaboradas de la misma manera.</p> <p>Procesos congnocitivos y afectivos que se ejercitan: Sociabilización, creatividad, memoria, razonamiento.</p> | <p>El libro que se utiliza. En cada caso, la realización del juego se adaptará al contenido del libro.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El libro se comenta.</li> <li>• Se hacen dos equipos de niños. Se determinan en el lugar el home y la 1a, 2a y 3a bases.</li> <li>• El equipo A hace una fila de pitchers, en el orden que sea. El equipo B hace una fila que serán los bateadores y elige un catcher.</li> <li>• El pitcher del equipo A hace una pregunta del libro leído al primer bateador del equipo B. Si el primer bateador contesta bien, pasa a la primera base.</li> </ul> <p>Es importante hacer notar aquí que las preguntas no deben llevarse de ningún modo preparadas sino que los niños deben elaborarlas en ese momento y responderlas rápidamente. El animador debe cuidar que las preguntas no sean demasiado difíciles y también que no se repitan. El animador debe advertir previamente a los niños que las preguntas serán muy fáciles y deberán poderse contestar con una sola palabra, para agilizar el juego. Cada pitcher deberá pensar en la pregunta que le hará al bateador del otro equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El primer pitcher de A pasa hasta atrás de la fila y el siguiente pitcher hace otra pregunta al siguiente bateador de B.</li> <li>• El primer bateador de B también</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El libro</li> <li>• Una hoja de rotafolios para ir apuntandolos puntos.</li> <li>• Un plumón</li> <li>• Llevar una pelota grande pero liviana para jugar. Debe ser grande para no perder el tiempo buscándola cuando no la cachan y se vaya detrás de un mueble.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar con los niños qué les pareció el juego, escuchando y observando atentamente sus respuestas y reacciones.</li> <li>• Observar a los niños durante la realización del juego, para poder contestar el cuestionario que se muestra en el anexo 1.</li> </ul> |

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo     | Objetivo | Contenidos Educativos | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje  | Material Didáctico | Evaluación |
|------------|----------|-----------------------|---|--------------------|------------|
| 10 minutos |          |                       | <p>habrá pasado al final de esa fila.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si el siguiente bateador de B contesta bien al pitcher de A, el primer bateador pasa a 2a. base y el segundo a primera. Si un bateador no sabe la respuesta, la puede contestar el catcher. En caso de que el catcher sepa la respuesta, éste pasa a la primera base y el bateador pasa a ser catcher. Si tampoco el catcher la sabe, se anota al equipo un <i>out</i>. Si el pitcher hace una pregunta muy difícil o que no se conteste con una sola palabra, el animador deberá decir «bola uno». Al juntarse tres «bolas» se anota un <i>out</i> al equipo al que pertenezca el pitcher.</li> <li>• El animador irá anotando en una hoja de rotafolios las carreras que vaya anotando cada equipo.</li> <li>• Cuando acaban de pasar todos los pitchers y bateadores de ambos equipos, se cambian los papeles y los que eran bateadores serán pitchers y viceversa.</li> <li>• Gana el equipo que al final haya anotado más carreras.</li> <li>• Si a un equipo se le anota un «out» se le descuenta un punto negativo. Dos puntos negativos anulan una carrera.</li> <li>• Se comenta el juego.</li> </ul> <p>• Actividad libre.</p> |                    |            |

## Juego 14: Pecera

Se requiere un libro ilustrado, rico en personajes y cosas.

215

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo                   | Objetivo  | Contenidos Educativos  | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje  | Material Didáctico  | Evaluación  |
|--------------------------|---|--|---|---|---|
| 05 minutos<br>60 minutos | <p>El objetivo de este juego es que el niño sea capaz de percibir claramente las características con que se describen en el libro personajes o cosas.</p> <p>Procesos cognoscitivos y afectivos que se ejercitan: Memoria, reflexión, discernimiento, percepción.</p> | <p>El libro que se utilice. En cada caso, la realización del juego se adaptará al contenido del libro.</p> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Se comenta el libro.</li><li>• En el suelo se colocan, boca arriba, los dibujos correspondientes a las relaciones. En una pecera (sería ideal) o una caja se ponen los pescaditos. El primer niño toma la pecera y saca un pescadito. Lee la relación en voz alta, busca el dibujo que le corresponda y lo pega en el franelógrafo. El siguiente niño saca otro pescadito y así, hasta que se terminen los pescaditos. Si un niño no se sabe la respuesta o no la encuentra entre los dibujos, cualquier niño puede ayudarlo.</li><li>• Al estar exactos los dibujos y las respuestas, el animador debe tener cuidado cuando un niño no elija el cuadro correcto. Para esto, en cada caso el animador pedirá al niño antes de que este pegue el cartón en el franelógrafo que lo enseña a todos y los demás dirán si es correcto.</li><li>• Se puede sacar el libro si los niños sienten duda.</li><li>• Se comenta el juego.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• El libro.</li><li>• Deben elaborarse unos pescados de papel de colores, que estén doblados.</li><li>• En el pescado se escribe una relación. Estas relaciones serán de distintos tipos, ejemplo:<br/>¿ qué usaba X...?<br/>¿ cómo vestía Y...?<br/>¿ de quién era M...?<br/>¿ de qué color era J...?<br/>Es decir, características físicas y pertenencias de los personajes y las cosas que se mencionan en el libro o que estén ilustradas. Hay que tener cuidado en no fijarse demasiado en los detalles porque no todos los niños se fijan en ellos y si las relaciones que se les piden son muy difíciles, nadie las va a poder contestar. Deben hacerse como mínimo 2 pescados por niño.</li><li>• También deben elaborarse los dibujos o palabras que sirvan de respuesta a las preguntas anteriores. A cada relación corresponde sólo una respuesta, misma que se escribe o dibuja en una cartulina, que por detrás deberá tener cierre de contacto (velcro) para poderse pegar en un franelógrafo.</li><li>• Un franelógrafo y una caja o pecera.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Comentar con los niños que les pareció el juego, escuchando y observando atentamente sus respuestas y reacciones.</li><li>• Observar a los niños durante la realización del juego, para poder contestar el cuestionario que se muestra en el anexo 1.</li></ul> |
| 10 minutos               |   |  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Actividad libre.</li></ul>  |   |   |

## Juego 15: Adivina en quién estoy pensando

Se requiere un libro rico en personajes.

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

216

| Tiempo                       | Objetivo  | Contenidos Educativos  | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje  | Material Didáctico   | Evaluación  |
|------------------------------|---|--|---|--|---|
| 05 minutos<br><br>60 minutos | <p>El objetivo de este juego es que los niños reflexionen y elaboren las preguntas «clave», las más significativas, que les permitirán adivinar el personaje en el que piensa su compañero.</p> <p>Procesos cognoscitivos y afectivos que se ejercitan: Sociabilización, reflexión, razonamiento.</p> | <p>El libro que se utilice. En cada caso, la realización del juego se adaptará al contenido del libro.</p> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Se comenta el libro, que aspecto gustó más, cuál gustó menos, etc.</li><li>• Cada niño va sacando de la cajita un papel. Lo lee discretamente y no deja que nadie lo vea.</li><li>• Cada uno -al azar- irá pasando al frente y dirá que está pensando en un personaje del cuento. Los niños le harán preguntas acerca del personaje, con el fin de adivinar quién es. Se valen todas las preguntas excepto:<ul style="list-style-type: none"><li>- con qué letra empieza su nombre</li><li>qué edad tiene</li></ul></li></ul> <p>Más bien deberán guiarse por preguntas acerca de lo que hacía y de cómo era. Debe aclararse a los niños que ante cada pregunta el que contesta sólo puede decir SI o NO, pero no puede dar más explicaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Los niños podrán hacer preguntas hasta dar con el personaje.</li><li>• Puede dividirse al grupo en equipos para darle más animación al juego.</li><li>• Cada niño pasa una vez.</li><li>• Al final, se comenta el juego.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• El libro.</li><li>• El animador escribe en un papel el nombre de cada personaje. Un personaje por papellito. No importa que sean tanto personajes primarios como secundarios.</li><li>• Los mete en una cajita y los revuelve.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Comentar con los niños qué les pareció el juego, escuchando y observando atentamente sus respuestas y reacciones.</li><li>• Observar a los niños durante la realización del juego, para poder contestar el cuestionario que se muestra en el anexo 1.</li></ul> |
| 10 minutos                   |   |  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Actividad libre.</li></ul>  |  |   |

## Juego 16: Carrera de Lectura.

217

Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo   | Objetivo  | Contenidos Educativos  | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje  | Material Didáctico   | Evaluación   |
|--|---|--|---|--|--|
| <p>15 minutos<br/>50 minutos</p> <p>10 minutos</p> | <p>El objetivo de este juego es que el niño ejercite su habilidad para la lectura en voz alta.</p> <p>Procesos cognoscitivos y afectivos que se ejercitan: Sociabilización.</p> | <p>El libro que se utilice. En cada caso, la realización del juego se adaptará al contenido del libro.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se lee el libro y se comenta.</li> <li>• Se hacen 2 ó 3 equipos.</li> <li>• Se pone a un niño de un equipo a leer un párrafo. Todos los niños estarán leyendo el libro.</li> <li>• Si el niño lee el párrafo perfectamente, el equipo gana 5 puntos. Se va descontando un punto por cada error de puntuación o de lectura.</li> <li>• El animador señala con una palmada que el niño que está leyendo se debe sentar y parar de leer. Se va anotando en una hoja de rotalolios el puntaje.</li> <li>• Con otra palmada, un jugador (el animador dirá el nombre) del siguiente equipo debe continuar la lectura. De entrada, si no sabe dónde se quedó el otro, pierde un punto.</li> <li>• Todos los equipos deben leer el mismo número de párrafos. Para hacer bien la cuenta, se cuentan los renglones que haya en todo el cuento con el que se va a jugar. Después, se dividen entre el número de niños que van a jugar. Se observa la cifra que haya salido y procura dividirse entre dos o tres o hasta cuatro, para que no salgan más de 4 equipos. Cada equipo leerá, de esta manera, el mismo número de párrafos. Cada niño debe leer por lo menos una vez.</li> <li>• Gane el equipo que tenga más puntos.</li> <li>• Se comenta el juego.</li> <li>• Actividad libre.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El libro.</li> <li>• Una hoja de rotalolios.</li> <li>• Un plumón.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar con los niños qué les pareció el juego, escuchando y observando atentamente sus respuestas y reacciones.</li> <li>• Observar a los niños durante la realización del juego, para poder contestar el cuestionario que se muestra en el anexo 1.</li> </ul> |



Persona que imparte el taller: El Animador

Lugar: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.

| Tiempo  | Objetivo   | Contenidos Educativos  | Actividades de Enseñanza-Aprendizaje  | Material Didáctico   | Evaluación   |
|---|--|--|---|--|--|
| <p>05 minutos</p> <p>60 minutos</p> <p>10 minutos</p> | <p>Lo que se busca, a través de este juego, es que el niño se interese por algunos elementos del cuento que a veces pasan desapercibidos. Esta percepción, a través de todos los sentidos, se hace muy divertida y logra integrar esos elementos en el interés del niño de una forma única.</p> <p>Procesos congocitivos y afectivos que se ejercitan: Percepción, memoria, reflexión, discernimiento.</p> | <p>El libro que se utilice. En cada caso, la realización del juego se adaptará al contenido del libro.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se comenta el cuento con los niños.</li> <li>• Se va pasando -al azar- a cada uno de los niños. Se pasa al primero, se le vendan los ojos y se le acerca algo que deberá oler, probar o tocar. En el caso de oír, deberá llevarse el ruido grabado, serán ruidos que en el cuento se mencionen y no es necesario que los niños tengan los ojos vendados.</li> <li>• En cada caso, el niño debe adivinar qué es y ha de decir en qué momento del cuento aparece.</li> <li>• Para dar emoción al juego, deben ponerse olores, sabores, texturas y ruidos que no se mencionen en el cuento.</li> <li>• El animador debe procurar llevar suficiente material como para abarcar la totalidad del cuento.</li> <li>• Se comenta el juego.</li> <li>• Actividad libre.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El libro.</li> <li>• El animador debe seleccionar del cuento un conjunto de cosas que puedan detectarse con los sentidos: 5 que se huelan, 5 que se toquen, 5 que se oigan, 5 que se prueben. Debe procurar encontrar al menos una cosa por niño.</li> <li>• Debe preparar el material con el cuál los niños van a adivinar. Por ejemplo, si dentro de lo que se huele hay canela, vainilla, rosas, limón y resistol, debe llevar todo este material para que los niños jueguen. Igualmente con lo que se toque, lo que se oiga y lo que se pruebe.</li> <li>• Se debe llevar una venda para los ojos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar con los niños qué les pareció el juego, escuchando y observando atentamente sus respuestas y reacciones.</li> <li>• Observar a los niños durante la realización del juego, para poder contestar el cuestionario que se muestra en el anexo 1.</li> </ul> |

En este momento, ya tenemos la selección de libros que utilizaremos y toda una gama de juegos para escoger. Recordemos que el juego se adapta al libro, así que en este momento, lo importante es ver qué juegos se adaptan mejor a los libros que hemos seleccionado.

La relación libros - juegos quedó establecida de la siguiente manera:

| Libro                             | Juego                                       |
|-----------------------------------|---|
| 1.- Julieta estate quieta         | Esto de quién es y Te equivocás             |
| 2.- Una rana en un árbol          | Cuéntame un cuento                          |
| 3.- La fuerza de la gacela        | Otro final para esta historia               |
| 4.- El lago de la Luna            | Damas                                       |
| 5.- La abuela del Juicio          | ¿Quién? ¿qué? ¿dónde? ¿cuándo?<br>¿por qué? |
| 6.- Rosa sigue contando           | Titeres                                     |
| 7.- Matilde y el fantasma         | Maratón                                     |
| 8.- Los Batautos hacen batautadas | Teatro                                      |

#### VI.2.2.. Ejecución del Taller de Animación a la Lectura.

Una vez que todo lo anteriormente explicado logró instrumentarse, pudimos dar comienzo al taller. El número de niños que se inscribió fué de 15, 9 niños y 6 niñas. Finalmente, el taller lo terminaron 13, pues dos de ellos - que eran hermanos- enfermaron de varicela antes de asistir a la cuarta sesión y ya no volvieron. De estos trece, 8 eran hombres y 5 mujeres. Del total de trece, cinco (el 38%) tenían 8 años de edad; tres (un 23%) tenían siete años; otros tres ( un 23%) tenían seis años y sólo dos (15%) tenían 9 años.

Los juegos que se utilizaron fueron los que nos parecieron que se adaptaban mejor a los libros que habíamos seleccionado. La dificultad de los libros fué en orden ascendente: al principio, los libros que leían los niños eran muy sencillos y breves. Hacia el final del taller, los libros fueron ganando un poco más en extensión y complejidad.

Cabe aquí dar una explicación: los primeros dos juegos ("esto ¿de quién es?" y "te equivocas", jugados con "Julietta estate quieta") que se utilizaron no fueron elaborados dentro de este trabajo de investigación, pertenecen al conjunto de estrategias para la Animación a la Lectura instrumentadas por la Escuela Noval de España. La razón de que se haya hecho esto es la siguiente: El primer día del taller era vital. Lo importante era que ese día los niños se conocieran entre ellos y al animador, era su primera toma de contacto con el ambiente del taller y ésta tenía que ser suave, tranquila y muy lúdica pues para la gran mayoría esto era algo completamente nuevo. Así pues, seleccionamos el libro más sencillo para ese día. Sin embargo, al no contar en nuestro bagaje de juegos con uno realmente breve y fácil de jugar, elegimos "Esto ¿de quién es?" y "Te equivocas", aunque no estuvieran dentro de nuestra galería. Finalmente, el primer día, después de que los niños se hubieran presentado y de esos dos juegos, se realizaron otras actividades lúdicas diferentes. El ambiente era especialmente festivo: globos, cadenas de papel, mantel de colores, en fin, lo necesario para crear la sensación de que aquello era una fiesta. Toda esta decoración (globos, cadenas) no se repitió en los demás días del taller ya que, posteriormente, el paso del ambiente lúdico se concentraría en los juegos.

La **segunda** sesión jugamos **Cuéntenme un cuento** con el libro de **Una rana en un árbol**. Un cuento muy sencillo que narra las aventuras de una ranita que presumía de brincar más alto que nadie y un buen día se queda atorada entre las ramas de un árbol.

La **tercera** sesión se jugó **Otro final para esta historia** con el libro **La fuerza de la Gacela**, un libro sencillo y divertido, muy del gusto de los niños, que cuenta la historia de un tigre que se estaba portando muy mal y al cual la gacela hace reflexionar a través de la elocuencia de sus palabras.

La **cuarta** sesión jugamos **Damas** con **El lago de la Luna**, una historia muy tierna que cuenta la relación de un niño con su abuelo en un marco completamente fantástico.

La quinta sesión se jugó ¿qué? ¿quién? ¿dónde? ¿cuándo? ¿por qué? con **La abuela del Juicio**, un libro sencillo y emotivo que narra las vivencias de cuatro amigos con una viejecita que vivía en su mismo pueblo y que tiene unas costumbres un poco fuera de lo común.

La sexta sesión jugamos con **Títeres** el cuento **Rosa sigue contando**. Este libro contiene muchas pequeñas historias que cuentan lo que acontece a Rosa y a su hermano, para los que cualquier hecho sencillo es susceptible de convertirse en una divertida aventura.

La séptima sesión el juego fué **Maratón** con **Matilde y el fantasma**, un cuento que narra los problemas que le trae a Matilde el fantasma que vive en su cocina y que no la deja dormir de tanto ruido que hace por las noches y todos los remedios que busca Matilde para deshacerse del espectro.

La octava y novena sesiones hicimos **Teatro** con **Los Batautos hacen batautadas**. Al igual que Rosa sigue contando, este libro contiene varias historias acerca de los Batautos y de su vida. Se seleccionaron algunas de las historias de este libro -pues no son tan cortas y sencillas como las de Rosa-, mismas que utilizamos para jugar al Teatro. Este juego necesitó de dos sesiones: en la octava sesión se repartieron papeles y hubo algunos ensayos, y en la novena -que era la última del taller- se realizó una representación teatral dirigida a todos los papás. Fué el cierre del taller y resultó muy divertida.

Casi todos los juegos empleaban algún tipo de material, unos más complicado que otros. Este se iba realizando conforme se necesitaba y a los niños, normalmente, les llamó mucho la atención.

### **VI.2.3. Evaluación del Taller de Animación a la Lectura:**

Para evaluar los resultados de este taller se procedió de la siguiente forma:

- En primer lugar, al final de cada sesión se hacían algunas preguntas a los niños para saber si el juego y el libro les habían gustado. Sin embargo, los datos más

confiables, con respecto a las sesiones, eran los que nos proporcionaban las fichas de evaluación que se llenaban inmediatamente después de aquellas y que describen, de forma bastante clara, la actitud de los niños durante el juego. Los niños pueden decir que la actividad y el libro les gustaron mucho, pero una cosa es lo que dicen y otra lo que demuestran, mediante sus actitudes, durante el juego mismo. Las fichas de evaluación constituyen, pues, nuestro primer parámetro para conocer el éxito del taller.

- En segundo lugar, nos pareció necesario conocer la opinión de las mamás, si habían visto que en sus hijos se había practicado un cambio a lo largo del taller, referido, claro, a las cuestiones del mismo. Así pues a ellas se les aplicó un cuestionario, cuyos resultados expondremos más adelante.

#### **Fichas de evaluación por sesión.**

Antes de que estas fichas sean leídas es importante resaltar que este taller constituía un *Grupo Piloto*, es decir, todos y cada uno de los juegos elaborados como resultado de este trabajo de investigación eran susceptibles de ser pilotados a través de un grupo, ninguno de ellos estaba probado, no se sabía si realmente provocarían en los niños la reacción que se buscaba. Como resultado de este grupo piloto, entre otras cosas, se observó que algunos de estos juegos requerían ciertos ajustes y cambios.

Al elegir los indicadores que fueron empleados como parámetros de evaluación en las fichas, pensamos en las cuestiones que abarcaran todos los aspectos del taller:

*Breve resumen de la sesión:* Para tener presente, en cualquier momento en que fuera leída la ficha, qué fue lo que hizo durante esa sesión.

*Cumplimiento con la lectura y gusto por el libro:* Era vital, en nuestro caso, saber qué porcentaje del grupo había leído el libro. Aunado a esta cuestión, nos pareció necesario saber si les había gustado el libro, es decir si nuestra elección del título había sido correcta.

*Interés del los niños ante el juego propuesto:* Resultaba fundamental observar la reacción de los niños ante el juego: si despertaba su interés o si se mantenían indiferentes. Esto era muy importante desde el punto de vista de que, si el juego les

interesaba, estaba bien elaborado, cumplía con las características de la actividad lúdica y respondía a las necesidades de los niños.

*Constancia en la atención de los niños durante el juego:* Este punto básicamente subraya la observación anterior: Es importante que el juego llame la atención de los niños, pero es también esencial que logre mantener ese interés.

*Focos de atención del juego:* Nos pareció fundamental conocer qué aspectos del juego despertaron con mayor intensidad el interés de los pequeños. En un futuro, estos focos de atención pueden resultar muy útiles -tanto al momento de elaborar otros juegos como al volver a practicar los que ya se tienen- para motivar a los niños de la manera que a ellos más les atrae y divierte.

*Puntos de menor interés en el juego:* Esta observación complementa a la anterior, puesto que es tan importante conocer los aspectos más atractivos del juego como los que fueron pasados por alto. Es vital observar esta reacción en los niños. En muchas ocasiones, un adulto puede pensar que lo que está haciendo será del agrado de los niños, sin embargo, ellos pueden no apreciar esto o bien mostrar franco desagrado. Si ante un aspecto del juego los niños mostraban cualquiera de estas dos reacciones, era preciso anotarlo para evitarlo en posteriores sesiones.

*Relación juego/edad:* Es muy importante poner atención en este aspecto. A veces ocurre que los niños no muestran interés en algo o porque es demasiado simple para ellos o bien excesivamente complicado. Debido a que en nuestro grupo piloto las edades -a pesar de que todos los niños se encontraban dentro de la etapa de las Operaciones Concretas- no eran homogéneas, era posible apreciar y definir cuáles juegos interesaban a todos, cuáles a los más pequeños y cuáles a los mayores.

*Observaciones con respecto al juego:* Esta observación resumizaba todas las anteriores: qué cosa era necesario cambiar, qué se podía quedar igual, qué se debía resaltar.

A continuación, presentamos todas las fichas de evaluación del taller.

**Libro:** Julieta estate quieta.

**Juego:** "Te equivocas" y "Esto, ¿de quién es?"

**a) Breve resumen del desarrollo de la sesión:**

El cuento fué leído frente al grupo pues los niños no llevaban nada leído. Hicimos dos o tres juegos para aprendernos los nombres y conocernos.

**b) Cumplimiento con la lectura y gusto por el libro (porcentaje del grupo).**

El libro les divirtió mucho.

**c) Interés de los niños ante el juego propuesto:**

Todos los niños se interesaron mucho por el juego, aunque había algunos que ya se lo sabían. Otros más, ya conocían el cuento; sin embargo, todos mostraron bastante interés.

**d) Constancia en la atención de los niños durante el juego:**

Durante el tiempo que duraron los juegos con el libro, la atención fué muy constante. Después, jugamos a otras cosas y la disciplina se relajó un poco.

**e) Focos de atención del juego:**

La lectura del cuento y los juegos en sí.

**f) Puntos de menor interés en el juego:**

A algunos niños más grandes, sobre todo por las características del grupo (que hay niños de edades variadas) se les hicieron juegos de niñitos.

**g) Relación juego/edad.**

En grupos de edades más homogéneas quizás no habría ningún problema, pero en un grupo donde hay de todo, los pequeños están a gusto pero los grandes pueden sentir muy fácil el juego.

**h) Observaciones con respecto al juego:**

Con respecto al juego, ninguna. En relación al grupo, procurar homogeneizar edades.

**Ficha de Evaluación por Sesión del  
Taller de Animación a la Lectura.**

...225  
Sesión #: 2

**Libro:** Una rana en un árbol.

**Juego:** ¿Cómo era el cuento?

**a) Breve resumen del desarrollo de la sesión:**

Los niños ya traían el libro leído. El juego consistía en ordenar el cuento cronológicamente a través de tarjetas con ilustraciones. A cada niño le tocaron dos ilustraciones. Al término de la sesión *todos* los niños se sentaron a leer un cuento de los que hay en IBBY, muy tranquilamente.

**b) Cumplimiento con la lectura y gusto por el libro ( porcentaje del grupo).**

El 50% había leído el libro. El otro 50%, no. En general, a todos les gustó el libro.

**c) Interés de los niños ante el juego propuesto:**

La respuesta del grupo fué en general, positiva, pero especialmente interesada por parte de quienes sí habían leído el libro.

**d) Constancia en la atención de los niños durante el juego:**

Los que habían leído el cuento mostraron un interés y una participación constantes, a lo largo de todo el juego. Los demás estaban un poco distraídos.

**e) Focos de atención del juego:**

Las ilustraciones y el ejercicio de memoria que provocaban.

**f) Puntos de menor interés en el juego:**

Puede decirse que, para los que leyeron el cuento, no hubo aspectos del juego que no tuvieran interés.

**g) Relación juego/edad.**

Este juego resultó adecuado para todas las edades que se encontraban en el grupo.

**h) Observaciones con respecto al juego:**

Es indispensable, para poderlo jugar, haber leído el cuento.



**Libro:** La fuerza de la gacela.

**Juego:** Otro fin para esta historia.

**a) Breve resumen del desarrollo de la sesión:**

En esta sesión se presentó un pequeño problema: era necesario hacer varios equipos para jugarlo. Sin embargo, esto no se pudo hacer bien porque los niños no querían estar con las niñas, así que se tuvieron que hacer equipos de niños y niñas, pero como son menos niñas que niños, no había igualdad de fuerzas, por un lado, y por otro, el desaire puso de mal humor a las niñas.

**b) Cumplimiento con la lectura y gusto por el libro ( porcentaje del grupo).**

El 90% del grupo había leído el cuento y el comentario general fué que les gustó mucho.

**c) Interés de los niños ante el juego propuesto:**

Al principio la respuesta fué muy animada, pero cuando se suscitó lo de los equipos, las niñas se desanimaron mucho.

**d) Constancia en la atención de los niños durante el juego:**

De los cuatro equipos que eran ( dos de niños y dos de niñas) los de niños mostraron una atención más constante. De todas formas, la atención fué variable, a ratos se interesaban mucho y a ratos no.

**e) Focos de atención del juego:**

En un principio, las ilustraciones les llamaron mucho la atención, sin embargo, puede decirse que, en general, no le entendieron muy bien al juego y nunca se interesaron mayormente en él.

**f) Puntos de menor interés en el juego:**

Para algunos niños, las ilustraciones. Las votaciones por la mejor historia también llamaron la atención.

**g) Relación juego/edad.**

En general, el juego es para niños más grandes, como de nueve o diez años

**h) Observaciones con respecto al juego:**

Pienso que este juego pudo haber sido más exitoso si no se hubiera suscitado el problema de los equipos. Por otro lado, se jugaría mejor con un grupo más homogéneo y niños de mayor edad.

**Ficha de Evaluación por Sesión del  
Taller de Animación a la Lectura.**

Sesión #: 4

...227

**Libro:** El lago de la Luna

**Juego:** Damas

**a) Breve resumen del desarrollo de la sesión:**

El juego implicaba la creación de dos equipos y, dado que en esta ocasión habían faltado dos de los niños y había exactamente el mismo número de niñas que de niños, se procedió a hacer el equipo de las niñas y el de los niños para que no hubiera problemas como la última vez. Cada equipo debía elaborar una serie de preguntas para competir y aquí se notó mayor interés y organización por parte del equipo masculino quienes elaboraron muy rápido sus preguntas. A las niñas hubo que ayudarles un poco. La competencia fue muy limpia y excepcionalmente animada y el equipo de los niños ganó por un punto solamente. Estuvo muy reñido, pero muy divertido.

**b) Cumplimiento con la lectura y gusto por el libro (porcentaje del grupo).**

Uno 90% del grupo había leído el cuento, y comentaron que les gustó.

**c) Interés de los niños ante el juego propuesto:**

Mucho interés por parte de todos a la hora de la explicación.

**d) Constancia en la atención de los niños durante el juego:**

A la hora de elaborar las preguntas, las niñas se estaban distraendo un poco, pero les ayudamos a concentrarse y a hacer sus preguntas. Los niños trabajaron muy bien solos todo el tiempo, incluso rechazaban la ayuda por tener en secreto sus preguntas. A la hora de la competencia, todos estuvieron muy atentos, interesados y divertidos.

**e) Focos de atención del juego:**

La elaboración de preguntas y la competencia.

**f) Puntos de menor interés en el juego:**

Para las niñas, la elaboración de las preguntas.

**g) Relación juego/edad.**

Correcta.

**h) Observaciones con respecto al juego:**

Este juego ha sido uno de los más divertidos.

**Libro:** La abuela del juicio.

**Juego:** ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué?

**a) Breve resumen del desarrollo de la sesión:**

Esta vez, hicimos equipos mixtos a través de una rifa, cosa que no les gustó del todo. El juego, que consistía en ubicar a los personajes principales dentro de las preguntas que dan nombre al mismo, acabó pronto y realizamos otras actividades.

**b) Cumplimiento con la lectura y gusto por el libro ( porcentaje del grupo).**

El 90% había leído el libro, que les gustó bastante y a algunos los emocionó mucho.

**c) Interés de los niños ante el juego propuesto:**

Ante la explicación y la expectativa de los nuevos equipos, se mostraron muy interesados.

**d) Constancia en la atención de los niños durante el juego:**

Los más grandes mantuvieron una gran atención e interés durante todo el juego. Los chicos a veces se notaban distraídos.

**e) Focos de atención del juego:**

Las ilustraciones y el aspecto de la memoria.

**f) Puntos de menor interés en el juego:**

Para los grandes, no hubo. Para los chicos, que no lo comprendieron muy bien.

**g) Relación juego/edad.**

Ideal para los niños de 8 y 9. Un poco complicado para los de 6 y 7.

**h) Observaciones con respecto al juego:**

El juego estuvo muy divertido para los grandes, para los chiquitos no tanto. Yo pienso que con los pequeños se puede jugar este mismo juego pero:

a) sin la presencia de niños más grandes porque son más rápidos y muy competitivos y a veces no dejan ni hablar a los chicos. Los de 6 y 7 años sí pueden recordar las respuestas, pero hay que darles más tiempo y ayudarles un poco, cosa que desagrada a los grandes.

b) utilizando un libro con un argumento más sencillo.

**Libro:** Rosa sigue contando.

**Juego:** Títeres.

**a) Breve resumen del desarrollo de la sesión:**

Esta sesión se llevó a cabo en temporada de exámenes por lo cual no asistieron algunos de los niños, cosa que afectó bastante el desarrollo del juego. Los niños habían leído -por equipos- algunas de las historias del libro, con el fin de representarlas -esos mismos equipos- a sus compañeros mediante los títeres. Sin embargo, de los ocho niños que asistieron, tres no habían leído el libro: o sea, casi la mitad. Y además, como en cada representación participaban cinco o seis niños, los dos o tres que quedaban como espectadores, no querían ser espectadores sino actores y estaban muy inquietos y todo el tiempo querían estar en el escenario. Si hubieran ido los 13 niños, habría sido más fácil.

**b) Cumplimiento con la lectura y gusto por el libro ( porcentaje del grupo).**

Un 60% leyó el libro y comentaron que les pareció divertido.

**c) Interés de los niños ante el juego propuesto:**

La respuesta de los niños fué bastante interesada, sin embargo, aunque querían actuar no sabían cómo representar improvisadamente a los personajes del cuento. Claro, aquí influyó mucho que una buena parte del grupo no había leído.

**d) Constancia en la atención de los niños durante el juego:**

Al principio fué bastante inconstante por los factores ya mencionados. Cuando cobró mayor interés el juego fué hacia el final de la sesión, pues el grupo se dividió en dos equipos y cada uno inventó su propia historia para representarla con los títeres.

**e) Focos de atención del juego:**

El hecho de elegir al personaje que cada quién iba a representar y, por supuesto, actuarlo, les resultaba lo más atractivo.

**f) Puntos de menor interés en el juego:**

Respetar la secuencia del cuento a la hora de actuar. Incapacidad de improvisar la actuación de lo leído.

**g) Relación juego/edad.**

Pienso que se puede jugar más fácilmente con niños de 8 y 9 años, pues su lectura es más comprensiva que la de los pequeños y esto les permitiría improvisar la actuación en un momento dado.

**h) Observaciones con respecto al juego:**

En primer lugar, es necesario que se juegue con un grupo más grande, donde haya equilibrio entre el número de actores y el de espectadores. En segundo lugar, sería muy bueno ensayar un poco antes de la representación para que la improvisación no se les dificulte tanto. En tercer lugar, es indispensable que todos lean el cuento.

**Libro:** Matilde y el fantasma

**Juego:** Maratón

**a) Breve resumen del desarrollo de la sesión:**

Esta fué una de las sesiones más divertidas. El grupo asistió casi completo y el juego logró interesarlos y motivarlos muchísimo. Las bases de este juego son las mismas del juego normal del Maratón, sólo que aquí las preguntas se derivaban del libro que habían leído.

**b) Cumplimiento con la lectura y gusto por el libro ( porcentaje del grupo).**

Un 90% había leído el libro y a todos les gustó mucho.

**c) Interés de los niños ante el juego propuesto:**

Los niños mostraron mucho interés desde el principio. Esto puede haberse debido a que el maratón es un juego muy popular, a que el tablero era muy llamativo y a que el libro les pareció muy divertido y estaban muy animados para jugar con él.

**d) Constancia en la atención de los niños durante el juego:**

La atención fué todo el tiempo constante. Para lograr esto influyó mucho el que se hicieran equipos para poder jugar ya que, en general ( y a pesar de la división niños/niñas) les divierte bastante trabajar en equipos y competir unos con otros.

**e) Focos de atención del juego:**

Una de las cosas del juego que más les llamó la atención fueron las palabras desconocidas que el cuento presentaba -y que, además, explicaba-, mismas que estaban incluidas entre las preguntas del Maratón. Otro foco de atención era el suspenso que las mismas normas del juego propiciaba: el ver quién avanzaba más y quién contestaba bien las preguntas.

**f) Puntos de menor interés en el juego:**

Para los pequeños, las preguntas referidas a detalles del cuento.

**g) Relación juego/edad.**

Este fué uno de los juegos que tuvo una relación equilibrada con todas las edades del grupo. En general, los más grandes contestaban más rápido, pero los chicos se vieron muy hábiles para describir las palabras raras y nuevas, por otro lado, como ya dije, a los pequeños las preguntas referidas a detalles del cuento les costaban mucho trabajo.

**h) Observaciones con respecto al juego:**

En general el juego estuvo muy bien. Quizás si el grupo es grande se debe tener cuidado de que el cuento sea más largo o más rico en detalles que permitan elaborar preguntas pues se corre el riesgo de que las preguntas se acaben antes de que se acabe el juego.

**Libro:** Los batautos hacen batautadas.

**Juego:** Teatro

**a) Breve resumen del desarrollo de la sesión:**

Este juego se dividió en dos sesiones: en la octava se repartieron los papeles y hubo un ensayo y en la novena se representó la obra a los papás. El día de reparto de papeles y ensayo, fué necesaria la presencia de otro animador lo cual ayudó a que estas actividades se llevaran a cabo más ágilmente. Eran dos obras de teatro, cada animador ensayó con su equipo. Todos los niños participaban en las dos obras.

**b) Cumplimiento con la lectura y gusto por el libro (porcentaje del grupo).**

Un 90% leyó el libro y les gustó.

**c) Interés de los niños ante el juego propuesto:**

Los niños se mostraron muy animados y su respuesta fué muy favorable. Todos querían actuar. Aunque algunos niños faltaron a la octava sesión, en la novena se les asignó un papel sencillo con el objeto de que pudieran participar, de todas formas, todos fueron disfrazados y a todos se les maquilló de verde. (los batautos son seres verdes)

**d) Constancia en la atención de los niños durante el juego:**

La sesión de ensayo fue un poco difícil para los niños, se hizo larga. Sin embargo, se esforzaron mucho. Una cosa que les costó especial trabajo fué el ensayo pues se hace leyendo y no todos los niños leían con la misma facilidad por lo cual los que leían más rápido se desesperaban con los que leían lento. Pero esto no influyó en el resultado final.

**e) Focos de atención del juego:**

Lo que más les llamó la atención fué la representación en sí misma: los disfraces, el maquillaje, el público, su actuación.

**f) Puntos de menor interés en el juego:**

Para los niños que leían bien, el ensayo se les hizo un tanto lento por los niños que leían un poco despacio.

**g) Relación juego/edad.**

Para los niños más pequeños (6 - 7 años) - que, en su mayoría, todavía no tienen suficiente habilidad para la lectura en voz alta- sería más fácil hacer los ensayos a través de alguna técnica que relacione memoria e improvisación, ya que la lectura se les hace muy cansada. Para los grandes, este tipo de ensayos está muy bien.

**h) Observaciones con respecto al juego:**

Básicamente, lo que se especifica en el inciso anterior. Por otro lado, fue muy bueno el que para realizar este juego hayamos estado dos animadores.

El análisis de estas fichas de evaluación nos permite hacer las siguientes observaciones:

- En **primer lugar**, el grupo puede dividirse claramente en dos: los niños de seis y siete años y los de ocho y nueve. En realidad, para este tipo de talleres es mejor no formar grupos con niños de edades tan diferentes. Aunque los niños de seis años, igual que los de nueve, se agrupan dentro de la fase de las operaciones concretas (que explicamos en el capítulo II), no tienen el mismo grado de desarrollo, de ninguna manera. Podemos decir que, en general, los niños más pequeños prefieren los juegos más sencillos e infantiles; en cambio, los niños más grandes (de los cuales, además, la mayoría presentaba un desarrollo socioafectivo un poco precoz) preferían los juegos más complicados y que implicaran rapidez de pensamiento. Las diferencias de atención e interés en la mayor parte de los juegos fueron bastante notorias.

Sobre este mismo punto, también es importante resaltar que -después de preguntarles a las mamás y a los mismos niños- observamos que los niños de primero de primaria, y algunos de segundo *no* leían ellos mismos el cuento, se los leían sus papás. Esto no está mal en modo alguno, al contrario, el acercamiento afectivo que logra la lectura de los cuentos por parte de los padres (mismo que tratamos en repetidas ocasiones en esta tesis) es valiosísimo y, sin duda alguna, un factor altamente motivante; sin embargo, no prepara al niño como para jugar con niños de ocho y nueve años que, en su mayoría leían solos el cuento. El que un niño lea él mismo el cuento le permite fijar mejor la narración y las imágenes -cosa que es importante para estos juegos- que si el libro le es leído. Esto nos lleva a la misma conclusión anterior: es mejor que los grupos sean de niños de seis y siete ó de ocho y nueve, pero no mezclarlos. En realidad, no es que los niños pequeños no puedan jugar estos juegos, sí pueden sólo que necesitan de más tiempo y a lo mejor cierta ayuda, cosa que, estando en un grupo donde todos están al mismo nivel se llevaría a cabo fácilmente.

- Nuestra **segunda** observación es que, en general, cuando hicimos equipos masculinos y femeninos se apreció que a las niñas - aunque las edades estaban igualmente mezcladas que en los equipos de niños - les cuesta un poco más de

trabajo organizarse. Los niños se desarrollaban muy bien y muy rápido en equipos, a las niñas teníamos que ayudarles un poco. Por esta razón es que, en los equipos de las últimas sesiones, procuramos hacer grupos mixtos y observamos que la interacción de ambos sexos dió buenos resultados.

• La **tercera** conclusión a la que llegamos es un poco compleja: en realidad, como puede observarse a simple vista después de leer las fichas de evaluación, podemos decir que no todos los juegos tuvieron el mismo éxito. Siendo más precisos, se puede decir que el 50% de las sesiones fueron muy satisfactorias para nosotros y otro 50% no tanto. Pero esto, es desde el punto de vista del animador, del adulto, pues para los niños fué muy divertido todo. Ellos, en realidad, siempre iban a jugar y a divertirse, independientemente del éxito del juego. Y en realidad, esto es en el fondo lo importante. Por supuesto, las experiencias piloto son básicas para poder evaluar cada juego, para hacer las correcciones necesarias, para mejorarlos; sin embargo, nos quedó claro que el éxito del taller no se centró en los juegos en sí mismos. Los comentarios de las mamás, la actitud de los niños y su motivación por asistir a las sesiones, así como los resultados del cuestionario nos llevan a una reflexión más profunda. ¿Por qué? Ahora, analizándolo, llegamos a la siguiente conclusión: finalmente, el taller tuvo éxito porque siempre se respetó el postulado principal de esta tesis, es decir, que una actitud lúdica frente al libro puede ayudarnos a formar el hábito de la lectura. Y es que, en efecto: al taller los niños iban a jugar, a jugar principalmente con el libro aunque el juego no fuera 100% exitoso desde el punto de vista adulto, ellos sabían que debían leer ese cuento y a ver qué pasaba en la próxima sesión y resultaba que, cuando iban al taller, se encontraban con un ambiente relajado, lúdico, donde había muchos libros para niños, donde jugaban, donde veían a sus amigos, donde se lo pasaban bien, en suma, era una hora quince minutos placentera y divertida y esto es, realmente, la esencia misma del ludismo, esto es el ludismo, no seguir rigurosamente las reglas del juego y preocuparse si no salió bien sino expresar, tranquilamente y sin límites, la personalidad infantil lúdica y fantasiosa por sí misma.



Claro, esto no quiere decir que no nos importe el que algunos juegos no se hayan realizado como se esperaba, mientras que otros sí. Por supuesto que no; el pilotaje fué muy útil para conocer qué faltaba y qué sobraba y hacer, en un futuro, todas las correcciones necesarias e incluso nuevos pilotajes, que abarquen todos los juegos. La aclaración anterior nos es útil para conocer que, independientemente de la perfección que nosotros como adultos lógicamente buscábamos, el grupo piloto tuvo éxito, los niños -todos- se motivaron de alguna manera a seguir leyendo, a que sus papás les leyeran mucho más de lo que lo hacían antes.

En fin. No podemos decir que el hábito se haya formado en el curso de estas nueve sesiones. Por algunas razones que hemos mencionado, decirlo sería una presunción incierta y sin bases. Pero, en cambio, sí podemos afirmar que el taller logró motivar a los pequeños y a sus padres hacia la lectura y los libros para niños. Y esto, lo consideramos un gran avance y en cierta forma, un éxito.

#### **VI.2.3.1.El Cuestionario**

A lo largo del grupo piloto tuvimos oportunidad de escuchar, en repetidas ocasiones, los comentarios que nos hacían las mamás de los niños cuando nos traían a los niños o cuando los recogían. Que si estaban muy motivados, que si venían muy contentos, en fin. Así pues, para recolectar de manera más formal todas estas opiniones y conocer otros detalles, preparamos y aplicamos este cuestionario.

#### **Objetivo del cuestionario:**

##### **Objetivo General:**

Conocer las observaciones que las madres de familia habían hecho acerca del comportamiento de los niños en diferentes aspectos relacionados con el Taller.

Las observaciones que deseábamos conocer de los padres eran con respecto a:

- al aumento de interés de los niños por los libros infantiles a lo largo del taller.
- la motivación por leer otros libros además de los que se le daban en el taller.
- el interés y la motivación de los niños por asistir al taller y si estos factores se vieron incrementados con el tiempo.

Asimismo, era importante para nosotros conocer si las mamás:

- estaban dispuestas a continuar en su casa con los principios básicos del Taller.
- si desearían recibir más información acerca del tema.
- si inscribirían a su hijo a otro taller.

**Obtención de las preguntas:**

Una vez precisados los objetivos y habiendo esclarecido todos los aspectos que teníamos interés en conocer, estuvimos en condición de formular las preguntas necesarias para llevarnos a dicho conocimiento.

**Aplicación del cuestionario:**

Desde la concepción de este cuestionario, se pensó que quienes lo contestarían serían las mamás, pues eran ellas las que siempre llevaban y recogían a los niños y se veía que eran las que estaban más al tanto de los avances de sus hijos con respecto a la lectura. Esto no quiere decir que los padres no hayan participado, es posible que sí pero era más difícil de evaluar. De hecho, el día que se aplicaron estos cuestionarios (el último día, cuando se efectuó la representación teatral) sólo asistió un papá y eso, dejando de lado otras ocupaciones. (Ver Anexo 3)

Así pues, tenemos que eran en total 11 mamás porque, aunque eran 13 niños, había dos parejas de hermanos en el taller. De las 11 mamás, el día de la representación asistieron 10, es decir, el 90% de la población.

**Resultados del cuestionario:**

**Pregunta 1:**

Antes de asistir al Club de Animación a la Lectura ¿qué tanto interés manifestaba su hijo por los libros para niños?

- a) ninguno..... 0
- b) muy poco.....6
- c) bastante.....4
- d) mucho.....0

Total: 10

**Pregunta 2:**

A lo largo de las sesiones ¿aumentó el interés de su hijo por los libros para niños?

- a) no.....0
- b) un poco.....1
- c) bastante.....5
- d) mucho.....4

Total: 10

**Pregunta 3:**

El haber asistido a este Club ¿motivó a su hijo a leer otras cosas, además de los libros que se le daban aquí?

- a) nada significativo.....1
- b) un poco.....3
- c) bastante.....5
- d) mucho.....1

Total: 10

**Pregunta 4:**

Al principio ¿su hijo se mostraba interesado y motivado para venir al Club?

- a) no.....3
- b) si, un poco.....3
- c) bastante.....0
- d) mucho.....4

Total: 10

**Pregunta 5:**

Durante el transcurso de las sesiones el interés y la motivación del niño:

- a) siguieron iguales.....2
- b) aumentaron un poco...1
- c) aumentaron mucho.....7

Total: 10

**Pregunta 6:**

¿Estaría dispuesta a continuar en su casa los principios básicos del Club?

a) si.....10

b) no.....0

Total: 10

**Pregunta 7:**

¿Desearía recibir más información al respecto?

a) si.....10

b) no.....0

**Pregunta 8:**

¿Inscribiría a su hijo de nuevo al Club?

a) si.....10

b) no.....0

**Pregunta 9:**

¿Quisiera añadir algo más?

Resumen de comentarios:

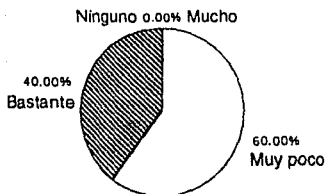
1.- felicitaciones.

2.- expresión del deseo de que llegue a más niños

3.- deseo de mayor información sobre libros adecuados a la edad para continuar con el interés creado.

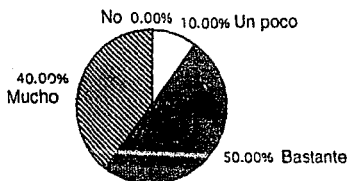
Análisis de datos:

Pregunta 1: Antes de asistir al Club de animación a la lectura ¿qué tanto interés manifestaba su hijo por los libros para niños?

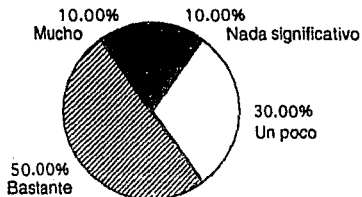


### Pregunta 2

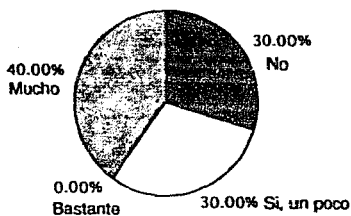
A lo largo de las sesiones ¿aumentó el interés de su hijo por los libros para niños?



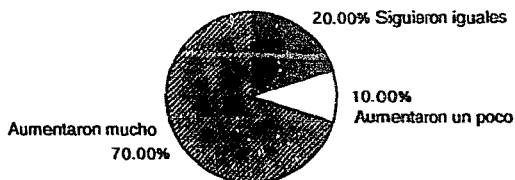
Pregunta tres: El haber asistido al club ¿motivó a su hijo a leer otras cosas, además de los libros que se le daban aquí?



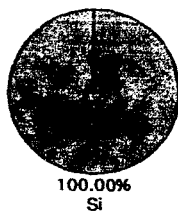
**Pregunta Cuatro: Al principio, ¿su hijo se encontraba interesado y motivado para asistir al club?**



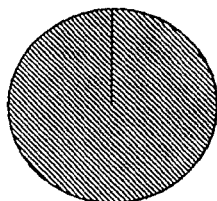
**Durante el transcurso de las sesiones, el interés y la motivación del niño:**



**¿Estaría dispuesta a continuar en su casa los principios básicos del Club?**

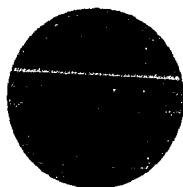


¿Desearía recibir más información al respecto?



100.00%  
Si

¿Inscribiría a su hijo de nuevo al Club?



100.00%  
Si

**Interpretación de datos.**

De aquí se concluye que la mayor parte de los niños (un 60 %) no mostraba interés por los libros para niños antes del taller y, después del mismo, un 90% manifestó bastante o mucho interés en dichos libros. Por otro lado, según se observa, gracias al taller la mayoría de los niños ( un 60%) mostraron un interés significativo en leer otras cosas además de las que les dábamos en el Club.

Con respecto al interés del niño por asistir al club, se observa que la mayoría (el 60%) no estaba significativamente motivado en tanto la otra parte del grupo (40%) estaba muy motivado. Esto, en gran parte se debe a la forma como los padres hayan planteado el taller a los niños ya que algunos de ellos, que estaban más sensibilizados hacia este tipo de actividades, pueden haber motivado mejor a los niños. Sin embargo, se aprecia que esta motivación aumentó a un 70% durante el transcurso del taller.

En cuanto a las madres de familia, apreciamos ellas están completamente dispuestas a seguir los principios del taller en su casa, a inscribir a sus niños a otro taller o a recibir más información acerca del tema.

**Conclusiones del cuestionario:**

Lo que pudimos concluir a través de este cuestionario es, básicamente:

- En primer lugar, es gratificante saber que el interés de los niños por los libros infantiles aumentó gracias al taller. Es fundamental, para lograr que el niño desarrolle el hábito de la lectura, no sólo que se interese por la literatura infantil y que le guste, sino que, primeramente, la conozca. Muchos niños (y muchos papás) no saben todo lo que hay en libros para niños, es necesario que conozcan lo que hay en el mercado editorial: que conozcan, por lo menos, las colecciones y las editoriales. Después se puede profundizar en el conocimiento de los autores, de los géneros y de los estilos. Muchos niños no son estimulados para conocer este tipo de cosas y aquí los papás tienen un papel esencial. Si ponemos atención, cada cosa nueva que el niño conoce es por otras personas ya sea en la escuela, en la familia, con los amigos y claro, en las actividades extraclase. A lo mejor, un



niño nunca tendría acceso a los libros infantiles si no hubiera un maestro, un padre, un hermano, un primo o un animador que le mostrara la puerta que abre este mundo. Podemos asegurar que, siendo los padres quienes abren esta puerta para los niños, la respuesta será muy positiva, por lo fuerte que es el lazo afectivo que une a hijos con sus papás.

- También nos pareció muy importante el hecho de que los niños se hayan interesado en leer otras cosas además de lo que les dábamos aquí. Si los niños sólo se hubieran interesado por los libros que les proporcionamos para el taller, lo hubiéramos considerado un punto negativo. En cambio, el saber que los niños se sintieron atraídos por otras lecturas nos pareció sumamente positivo y alentador. Esto es algo que los padres deben aprovechar para actualizar y ampliar sus conocimientos sobre literatura infantil, con el fin de seguir fomentando este nuevo interés que se ha desarrollado en sus hijos.

- Otra conclusión muy importante a la que llegamos -que resume puntos de las dos anteriores- es la necesidad de que los papás conozcan cuál es la dinámica del ludismo en la lectura. Si hubo niños que llegaron muy animados al taller y hubo otros que no tanto se debió en gran parte a que sus papás tenían, previamente, cierto conocimiento de esta dinámica y cierta animación por llevarla a cabo de alguna manera. Es importante, por tanto, que antes de que comiencen este tipo de talleres, los padres escuchen alguna plática que explique los fundamentos lúdicos de la lectura y cómo se pueden aprovechar.

- La última conclusión a la que llegamos es que pudimos observar con claridad que las madres están ávidas por conocer más, por practicarlo con todos sus hijos o por lograr que todos ellos tengan contacto con un taller de este tipo. Esto es muy significativo: la ausencia de libros, de cursos, de revistas, de programas televisivos que traten estos temas se aprecia de manera evidente. ¿Cómo es que algo tan importante no tiene la debida difusión?. En fin, como pedagogos, no es cuestión de cruzarse de brazos y esperar que alguien lo haga. No. Es nuestro deber promoverlo en diversos niveles, difundirlo, escribir acerca de ello,

**investigarlo...enseñarlo. Si la lectura es tan buena y trae tantos beneficios a la personalidad humana, ¿cómo no podemos preocuparnos por fomentarla en esta edad y, en realidad, en todo momento de la vida?. Podemos decir que tenemos la llave en nuestras manos. Sólo es cuestión de abrir la puerta y entrar.**

**CONCLUSIONES:**

1) En este momento en que esta investigación toca a su fin, es importante cuestionarnos: ¿por qué todo esto es importante para el pedagogo? Las razones pueden ser muchas, pero encontramos una esencial: porque la profesión de pedagogo nos lleva a buscar siempre el equilibrio. En efecto, el pedagogo busca equilibrar una serie de factores propios de la esencia del ser humano y de la sociedad bajo el común denominador de la educación, del perfeccionamiento. Esta búsqueda es una constante en nuestra vida y en nuestra profesión. Y ¿qué logra a la larga, el hábito de la lectura? Un equilibrio. Equilibrio entre lo fantástico y lúdico y lo rígido y exclusivamente enmarcado en un contexto dado; equilibrio entre la identificación con el héroe y las experiencias verdaderas y propias. Esta especie de equilibrio ayuda a fundamentar la armonía e integridad que el ser humano necesita para alcanzar la felicidad.

2) En segundo lugar, nos parece conveniente expresar la conclusión a la que llegamos acerca del objeto mismo de esta tesis, es decir, el hábito de la lectura. Pensamos que es común que cuando se realiza un trabajo de investigación, nos preguntemos el por qué de dicho trabajo, el más profundo de los porqués. Este cuestionamiento se traducía en la siguiente pregunta: ¿Por qué la lectura ha de formarse como hábito? ¿por qué no una actividad como cualquier otra? Al final de este trabajo, apreciamos claramente la necesidad de la lectura como un hábito, como una actividad que repetimos una y otra vez de manera natural. Observamos que, si todos los días repetíamos una serie de actos habituales que son realmente anodinos por separado, pero que, en su conjunto, conforman nuestra personalidad ¿cómo no incluir dentro de estos actos uno realmente trascendente, que influye sobre la mente y el corazón humanos de manera tan delicada y a la vez tan profunda? ¿cómo no buscar la manera de hacer de esta actividad un hábito?

3) En el capítulo tres, explicamos ampliamente la esencia del juego, y nos percatamos del olvido y la falta de importancia que concedemos al ludismo en el

desarrollo de nuestra personalidad. ¿Qué es el ludismo sino en esencia lo bello, lo divertido y lo placentero? Podemos señalar que la capacidad de apreciar estas cualidades, propia del hombre, no debe desaprovecharse. Si pensamos que todas y cada una de las actividades que realiza un ser humano tienen algo de lúdico, las vemos de otra manera, ya no son iguales, ya no son tan rígidas. Esto se hace evidente en una actividad como la lectura, donde las mencionadas cualidades fluyen con libertad, pero, aún más profundamente, este enfoque puede constituir feliz y satisfactoriamente, el parámetro que utiliza nuestra mente para evaluar muchas cosas en la vida.

4) Derivado también del tercer capítulo, es importante reflexionar acerca de la fantasía. Antes de leer esta parte, es posible conceptualizar la fantasía como algo irreal, lejano, propio precisamente, de los cuentos. Sin embargo la fantasía, entendida como un proceso psicológico, la vivimos y la experimentamos todos a diario. La fantasía no es la irrealidad, es simplemente, la creatividad, misma que todos -de alguna manera- ejercitamos día con día. Así pues, la fantasía nos impregna, nos arrastra, nos hace reflexionar. Como un buen libro. Estamos convencidos de que, así como el ludismo tiene un gran valor en nuestra vida, la fantasía nos permite una vida de sueños, de ilusiones, de rompimiento con la rutina, de originalidad. Después de todo, como dicen muchos por ahí, es de sueños que vive el hombre.

5) En relación al capítulo cinco, es preciso señalar que, como profesionales de la educación interesados en desarrollar la lectura como hábito en los niños, es de fundamental importancia conocer el origen de la literatura infantil. Esto es importante no sólo por la necesidad de apreciar cuanto existe actualmente y cuál es la historia de este género, sino también porque en esas raíces encontramos la explicación de un buen número de mitos y leyendas que tienen una relación directa con el pensamiento y las costumbres de algunos pueblos. Es notorio como, en algunos lugares, elementos que forman parte de la literatura infantil universal se manejan como algo real, existente, tangible, como parte de su propia vida e idiosincracia. Es interesante observar hasta dónde puede llegar la capacidad humana de fantasear.

6) Redundando en lo mencionado anteriormente, la investigación acerca de los autores resulta de gran interés. Es muy necesario conocer la producción y los autores modernos, cosa que es mucho más fácil en esta época donde el comercio, la publicidad y las telecomunicaciones dominan todo, donde los autores viven y pueden aprovechar todo lo anterior; pero es también fundamental conocer a los autores clásicos, quienes sentaron las bases de la literatura infantil y cuyas obras ocupan un lugar muy especial. Podemos asegurar que esta parte, es capaz de despertar nuestro interés como quien mira un álbum de fotos antiguas; hay algo en esos libros verdaderamente inolvidable.

7) Otro aspecto fundamental que se deriva de esta investigación es la importancia que se le debe dar al cuento de hadas como factor de equilibrio psicológico en los niños. En realidad, los cuentos no sólo son divertidos y placenteros, también pueden resultar catárticos. Facilitarle a un niño el que lea cuentos es, al mismo tiempo, darle la posibilidad de encontrar en ellos una fuente de comprensión y estímulo que aminora y resuelve sus problemas y ansiedades y le proporciona un equilibrio natural y, además, sencillo. Es posible señalar que el conocimiento de esta característica de los cuentos de hadas puede ser de gran importancia y de gran ayuda para el pedagogo.

8) Acerca del capítulo seis, podría elaborarse una larga lista de conclusiones, pero nos concretaremos a tres. Estas tres conclusiones son elaboradas queriendo imaginar que algún día serán leídas por padres y maestros.

- en primer lugar, está la creación de juegos. "Creación", esta puede ser una palabra muy presuntuosa. No todos fueron creados, muchos fueron adaptados. Este es un trabajo que no presenta más dificultad que romper las barreras que limitan nuestra creatividad y nuestro ludismo. Es sólo cuestión de tratar de hacerlo. Hemos de permitirnos esa impregnación de juego e informalidad necesaria para crear libremente.

- Otro punto, es el referido al grupo piloto. Es posible -como lo mencionamos en su momento-, que las nueve sesiones del taller no fueron suficientes para formar

el hábito de la lectura en los niños. Sin embargo, se logró una gran motivación y de esta motivación, al desarrollo del hábito, hay sólo un paso. Aún ahora, a veces llegan los comentarios de los papás: "no se acuesta sin su cuento", "me llevó a la Feria del Libro", "está muy motivada", "quiere ir a otro taller", "ha preparado obras de teatro". Todos estos comentarios nos resultan muy satisfactorios ahora, cuando se mira para atrás el trabajo realizado. Durante el taller mismo, este tipo de comentarios se repetía: "está feliz", "viene muy contento", "termina pronto su tarea para poder venir". Hubo quienes dejaron clases que tenían por las tardes para ir al taller; en fin, la respuesta de los niños fué muy animada y, en realidad, no nos parece nada ilógico pues el taller siempre buscó -como pocas actividades- concentrarse en la satisfacción de los deseos y las necesidades de los niños, en su edad y en su pensamiento.

- El tercer punto que nos parece de la mayor importancia son los papás. Ellos están deseosos de saber, de conocer lo más posible acerca del tema; de poder practicar estos juegos en su casa y de que existan más talleres de este tipo para sus hijos. Como pedagogos, creo que este es un renglón que no debemos abandonar, porque como hemos visto, su importancia es trascendental.

**Como conclusión final podemos afirmar que, efectivamente, el hábito de la lectura sí puede desarrollarse tomando como base el aspecto lúdico de esta actividad, siempre y cuando se sigan ciertos lineamientos para formular estrategias adecuadas y éstas se lleven a la práctica -en un ambiente idóneo y cuidando la selección de buenos libros-, durante un tiempo que debe establecerse con cuidado, dependiendo de la periodicidad de las sesiones pero siempre procurando que sea el tiempo suficiente y necesario para poder ejercitar las acciones que lleven a formar el hábito de manera permanente.**

**BIBLIOGRAFIA BASICA:**

- 1) BETTELHEIM, Bruno  
Psicoanálisis de los Cuentos de Hadass  
Traducido por Silvia Fourió  
Octava Edición  
Grijalbo, Barcelona, 1986, 461 p.
- 2) BOURNEUF, Denyse y PARE, André  
Pedagogía y Lectura  
Traducido por Silvia Castrillón  
Segunda Edición  
Kapelusz Colombiana, Bogotá, 1983, 136 p.
- 3) BRAVO VILLASANTE, Carmen  
Literatura Infantil Universal Tomo II  
Editorial Almena  
Madrid, 1978, 305 p.
- 4) ELIZAGARAY, Alga Marina  
En Torno a la Literatura Infantil  
Primera Edición  
Unión de escritores y artistas cubanos  
La Habana, 1975, 211 p.
- 5) ELIZAGARAY, Alga Marina  
Niños, autores y libros  
Primera Edición  
Editorial Gente Nueva  
La Habana, 1981, 205 p.
- 6) ESCARPIT, Denise  
Literatura Infantil y Juvenil en Europa  
Traducido por Diana Luz Sánchez Flores  
Segunda Edición  
Fondo de Cultura Económica,  
México, D.F. 1986, 161 p.
- 7) FÄHRMANN, Willy y GOMEZ DEL MANZANO, Mercedes  
Los Niños y los Libros  
Ediciones SM  
Madrid, 1979, 153 p.
- 8) FREINET, Célestin  
Consejos a los Jóvenes Maestros  
Traducido por Josep Colomé  
Quinta Edición  
Editorial Laia  
Barcelona, 1982, 182 p.

- 9) FREINET, Célestin y SALENGROS, Roger  
Modernizar la Escuela  
Traducido por Joan Samit  
Séptima Edición  
Editorial Laia  
Barcelona, 1984, 85 p.
- 10) GARVEY, Catherine  
El Juego Infantil  
Traducido por Alfredo Guevara Miralles  
Segunda Edición  
Editorial Morata,  
Madrid, 1981, 199 p.
- 11) GARCIA HOZ, Víctor  
Principios de Pedagogía Sistemática  
Novena Edición  
Ediciones Rialp  
Madrid, 1978, 684 p.
- 12) GOMEZ DEL MANZANO, Mercedes  
Cómo hacer a un niño lector  
Ediciones Narcea  
Madrid, 1986, 125 p.
- 13) HAZARD, Paul  
Los Libros, los Niños y los Hombres  
Traducción por Ma. Monent  
Editorial Juventud  
Barcelona, 1988, 285 p.
- 14) HELD, Jacqueline  
Los Niños y la Literatura Fantástica  
Traducido por Ma. Teresa Brutocao y Nicolás L. Fabiani  
Segunda Edición  
Editorial Paidós, Barcelona, 1985, 188 p.
- 15) HUIZINGA, Johan  
Homo Ludens  
Traducido por Eugenio Imaz  
Segunda Edición  
Alianza Emecé, Buenos Aires, 1984, 269 p.
- 16) JAN, Isabelle  
La Littérature Enfantine  
5a. Edición  
Editions Ouvrières, Paris, 1985, 223 p.



- 17) LABINOWICZ, Ed  
Introducción a Piaget, pensamiento, aprendizaje, enseñanza  
Traducción de Humberto López y Félix Bustos  
Segunda Edición  
Editorial Fondo Educativo Interamericano  
México, D.F., 1986, 309 p.
- 18) MAIER, Henry  
Tres Teorías sobre el Desarrollo del Niño: Eriksson, Piaget y Sears  
Traducido por Aníbal C. Leal  
Séptima Edición  
Ammortortu Editores, Buenos Aires, 1989, 358 p.
- 19) MÜSSEN, Paul Henry, et. al.  
Desarrollo de la Personalidad del Niño  
Tercera Edición  
Editorial Trillas, México, D.F., 1990, 563 p.
- 20) NEWMAN, Bárbara y NEWMAN, Philip  
Desarrollo del Niño  
Traducido por Javier Massimi Villela  
Cuarta Edición  
Editorial Limusa, México, D.F., 1985, 574 p.
- 21) PARÉ, André  
Créativité et Pédagogie Ouverte  
Primera Edición  
Editions NHP, Montréal, 1977, 343 p.
- 22) PASTORIZA DE ETCHEBARNE, Dora  
El Cuento en la Literatura Infantil  
Editorial Kapelusz  
Buenos Aires, 1962, 231 p.
- 23) PATTÉ, Geneviève  
Si nos dejaran Leer  
Traducido por Silvia Castrillón  
Kapelusz Colombiana  
Bogotá, 1984, 213 p.
- 24) PIAGET, Jean  
El criterio moral en el niño  
Traducción por Nuria Vidal  
Tercera Edición  
Editorial Fontanella  
México, D.F., 1985, 355 p.

25) PROPP, Vladimir  
Ralces Históricas del Cuento  
Trad. de José Martín Arancibia  
Segunda Edición  
Editorial Colofón, México, D.F., 1989, 436 p.

26) ROZET, I.M.  
Psicología de la Fantasía  
Akai Editor  
Madrid, 1981, 241 p.

27) RÚSSEL, Arnulf  
El juego de los niños  
2a. edición  
Editorial Herder  
Barcelona, 1985, 286 p.

28) STAIGER, Ralph  
Caminos que llevan a la lectura  
UNESCO  
Paris, 1979, 154 p.

29) VELEZ DE PIEDRAHITA, Rocío  
Guía de la Literatura Infantil  
Ediciones Secretaría de Educación y Cultura  
Medellín, 1986, 264 p.

#### **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA:**

1) AMENGUAL, Rotger  
Ciencias de la Educación  
2a. Edición  
Editorial Escuela Española  
Madrid, 1986.

2) BETTELHEIM, Bruno  
Aprender a Leer  
Traducido por Jordi Beltrán  
Grijalbo,  
Barcelona, 1983, 294 p.

3) DEWEY, John  
Naturaleza Humana y Conducta  
Traducido por Rafael Castillo Dibildox  
Fondo de Cultura Económica  
México, 1975, 306 p.

- 4) EDGREN, Henry y GRUBER, Joseph  
Juegos Escolares para Primaria  
Traducido por Anna Muría  
Editorial Pax  
México, 1963, 208 p.
- 5) ENDE, Michael  
La Historia Interminable  
Editorial Alfaguara  
México, 1985, 419 p.
- 6) GARCIA HOZ, Víctor  
Diccionario Pedagógico Labor, Tomo I  
2ª edición  
Editorial Labor  
Barcelona, 1970, 443 p.
- 7) GRIMM, Jacobo y Guillermo  
El Agua Milagrosa  
Editorial Molino  
Buenos Aires, 1942, 48 p.
- 8) KELLY, W.A.  
Psicología de la Educación  
Septima edición  
Editorial Morata,  
Madrid, 1962, 683 p.
- 9) LAGERLOFF, Selma  
El Maravilloso Viaje de Nils Holgersen a través de Suecia  
Traducido por Carlos Antonio Talavera  
Santiago Rueda Editor  
Buenos Aires, 1948, 353 p.
- 10) LITTON, Gastón  
Los lectores en sus libros  
Bowker Editores  
Buenos Aires, 1971, 242 p.
- 11) PIAGET, Jean, et. al.  
Juego y Desarrollo Infantil  
Segunda Edición  
Grijalbo,  
Barcelona, 1986, 130 p.

12) SARTO, Ma. Montserrat  
La Animación a la Lectura para hacer al niño lector  
Sexta Edición  
Ediciones SM  
Madrid, 1989, 137 p.

13) TOLKIEN, John Ronald Reuel  
El Hobbit  
Minotauro  
México, 1982, 215 p.

14) TUCKER, Nicholas  
El Niño y el Libro  
Traducido por María Martínez Peñaloza  
Fondo de Cultura Económica  
México, D.F., 1985, 429 p.

#### HEMEROGRAFIAS:

- 1) GALAN, Francisco  
"Reflexiones en Torno al Juego"  
In Aporte del CUDECH  
No. 1 Vol. I Abril 1981, 15-20 p.
- 2) GALAN, Francisco  
"La división de los Juegos de Roger Caillois"  
In Aporte del CUDECH  
No. 5 Vol. III. Junio 1982, 16-19 p.
- 3) MALVIDO, Adriana  
"¿Quién es quién en Literatura Infantil?"  
In Puntos y Líneas  
No. 3 Primavera de 1988, 10-13 p.
- 4) MARTINEZ MENCHEN, Antonio  
"El cuento maravilloso y su valor formativo"  
In Cuadernos de Pedagogía  
No. 142 Diciembre de 1988, 85-88 p.
- 5) OCHOA LEYZAOLA, Vicente  
"Juego y Educación"  
In Aporte del CUDECH  
No. 5 Vol. II Mayo - Junio de 1983, 26-30 p.

## **Anexo I**

### **Ficha de Evaluación del Taller**

**Ficha de Evaluación por Sesión del  
Taller de Animación a la Lectura.**

Sesión #

**Libro:**

**Juego:**

**a) Breve resumen del desarrollo de la sesión:**

**b) Cumplimiento con la lectura y gusto por el libro ( porcentaje del grupo).**

**c) Interés de los niños ante el juego propuesto:**

**d) Constancia en la atención de los niños durante el juego:**

**e) Focos de atención del juego:**

**f) Puntos de menor interés en el juego:**

**g) Relación juego/edad.**

**h) Observaciones con respecto al juego:**

## **Anexo 2: Elementos de la Propaganda del Taller**

## A los Papás:

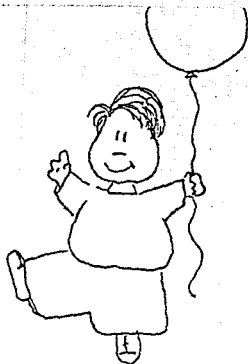
### ¿Qué es el Club de Animación a la Lectura para Niños y Jóvenes?

Es un club que busca motivar al niño y al joven a acercarse a los buenos libros a través del juego.

### ¿Cuál es nuestro objetivo?

Gracias a la actividad lúdica, el niño:

- aprenderá a disfrutar de la buena lectura.
- pasará de una lectura pasiva a una lectura activa.
- adquirirá poco a poco conocimiento del mundo de la literatura.



### ¿Cuál es el importante papel de los padres?

Ya que el amor a los libros comienza en el hogar, es fundamental que los padres tengan presente que:

- \* La lectura logra un acercamiento afectivo entre padres e hijos al compartir un momento en común con los libros.
- \* Un niño se sentirá motivado a la lectura al apreciar que sus papás leen y comentan en familia lo que han leído.
- \* Un ambiente agradable, tranquilo, donde estén presentes buenos libros, adecuados a la edad, siempre será un buen incentivo para acercarse a la lectura.

Por último, queremos felicitarlos. El haber inscrito a sus hijos al Club de Animación a la Lectura demuestra el interés que tienen ustedes en acercarlos al maravilloso mundo de los libros, y eso es digno de una felicitación.

En IBBY, brindaremos con gusto la orientación e información que ustedes necesiten acerca de temas de literatura infantil y juvenil.

Gracias



IBBY-México, Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C. Parque España 13-A Col. Condesa Tel. 211-04-92



## CLUB DE ANIMACION A LA LECTURA

¡para niños y jóvenes!

¿Quieres descubrir el placer de la lectura,  
conocer nuevos y variados cuentos y  
conservar todos estos libros?

¡Inscríbete a nuestro Club de Animación!  
Grupos según tu edad

Grupo I  
6-9 años (jueves)

Grupo II  
9-12 años (Martes)

Grupo III  
12-15 años (Lunes)

DURACION: Ocho sesiones, una vez a la semana, de 4 a 5:30 P.M.

Fechas de Inicio: Grupo I: 20 de septiembre

Grupo II: 25 de septiembre

Grupo III: 24 de septiembre

Fecha límite de inscripciones: Miércoles 19 de septiembre

Puedes venir a inscribirte a: Asociación Mexicana para el Fomento del  
Libro Infantil y Juvenil, A.C. Parque España 13-A Col. Condesa,  
de 10:30 a 2:00 P.M. Teléfono 211-0492



¡Un Club divertido y diferente!

### **Anexo 3: Ejemplo del Cuestionario Aplicado a las Mamás**

### Questionario

Por favor conteste las siguientes preguntas, trazando un círculo alrededor de la letra que corresponda a su respuesta.

1.- Antes de asistir al Club de Animación a la Lectura, ¿qué tanto interés manifestaba su hijo por los libros para niños?

- a) ninguno  b) muy poco c) bastante d) mucho

2.- A lo largo de las sesiones, ¿aumentó el interés de su hijo por los libros para niños?

- a) no b) un poco  c) bastante d) mucho

3.- El haber asistido a este Club, ¿motivó a su hijo a leer otras cosas, además de los libros que se le daban aquí?

- a) nada significativo b) un poco  c) bastante d) mucho

4.- Al principio, ¿su hijo se mostraba interesado y motivado para venir al Club?

- a) no b) si, un poco c) bastante d) mucho

5.- Durante el transcurso de las sesiones, el interés y la motivación del niño:

- a) siguieron iguales b) aumentaron un poco  c) aumentaron mucho

6.- ¿Estaría dispuesta a continuar en su casa los principios básicos del Club?

- a)  b) no

7.- ¿Desearía recibir más información al respecto?

- a)  b) no

8.- ¿Inscribiría a su hijo de nuevo al Club?

- a)  b) no

9.- ¿Quisiera añadir algo más

---

---

---

---