LA LITERATURA INFANTIL COMO FACILITADORA DE PROCESOS DE INTERPRETACIÓN LINGÜÍSTICO-COGNITIVOS Y SOCIOCULTURALES

CHILDREN'S LITERATURE AS A FACILITATOR OF LINGUISTIC-COGNITIVE AND SOCIOCULTURAL INTERPRETATION PROCESSES

Marcelo José Cabarcas Ortega. Profesional en Lingüística y Literatura, Universidad de Cartagena. Magister en Literatura Hispanoamericana y del Caribe, Universidad del Atlántico. Docente de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, sede Caribe. Email: the-champion12@hotmail.com

Cecilia Álvarez Beleño. Licenciada en pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Rafael Núñez. Candidata a Magister del programa de Maestría en Ciencias de la educación, Universidad de San Buenaventura Cartagena. Docente del Colegio el Carmelo de Cartagena. Perteneciente a la línea de investigación "Pensamiento y Lenguaje" de la misma maestría. Email: cealbe18@hotmail.com.

Recibido 30/03/2015 – Aceptado 26/08/2015

Resumen: El presente ensayo aborda temas relacionados con la literatura infantil y su influencia en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas durante el trascurso de su primera infancia. En esa medida, estas páginas intentan responder a dos preguntas específicas: ¿Qué debemos entender por literatura infantil y cuáles autores y textos se consideran representativos dentro de este tipo de literatura?, y ¿cuáles son las funciones de la literatura infantil y cómo estimula las competencias lectoras de nuestros educandos? Para responder, el ensayo se organiza de la siguiente forma: Primero delimita el concepto de literatura infantil y, dentro de tal delimitación, establece cuáles son sus características y qué autores y textos se consideran representativos dentro de dicho subgénero literario. A continuación, aborda las funciones de la literatura infantil y sus relaciones con la competencia lectora, sobre todo a la hora de facilitar procesos de interpretación lingüístico-cognitivos y socioculturales. Por último, considera el estatus actual de la literatura infantil en el plano social y educativo.

Palabras clave: literatura infantil, comprensión e interpretación, lector competente, competencia lectora, competencia literaria

Abstract: This paper addresses issues related to children's literature and its influence on the cognitive development of children during the course of their early childhood. To that extent, these pages try to answer two specific questions: in the first place, what should we understand by children's literature and which authors and texts could be considered representative within this kind of literature? And, furthermore, what are the functions of children's literature and how these functions encourage the development of the reading skills of our students? To give an answer, the paper is organized as follows: first, it defines the concept of children's literature, and within such a definition, it establishes what are the main characteristics of the concept and which authors and texts are considered representative within this literary subgenre. Then, it addresses the roles of children's literature and its relations with reading literacy, especially with the aspects involved in facilitating linguistic and cognitive processes and sociocultural interpretation. Finally, it considers the current status of children's literature in the social and educational levels.

Keywords: children's literature**,** comprehension and interpretation, competent reader, reading competency, literary competency

Introducción

Figura 1

Imagen de Donde viven los monstruos *(1963), de Maurice Sendak*. Recuperado de: http://www.radioaustralia.net.au/international/sites/default/files/imagecache/ra_article_feature/images/2012/05/9/r938812_9911484.jpg Derechos de autor 2007 por Maurice Sendak.

Que la lectura sea central en el desarrollo personal de niños, jóvenes y adultos es una verdad incuestionable, pero en el caso de la población infantil, la lectura, muy especialmente de cuentos y fábulas, ayuda al desarrollo de la imaginación y de la creatividad. Al mismo tiempo, agregándose a este rol creativo e imaginativo, la lectura es también un aprendizaje, pues los niños y niñas lectores adquieren conocimientos muy amplios sobre su propio entorno y sobre la cultura de países y sociedades diferentes. Por si fuera poco, además de lo anterior, la lectura tiene una innegable dimensión formativa, dado que, bien enfocada desde el plano de lo ético y lo moral, enseña estándares de comportamiento y reflexión adecuados para la sana convivencia social y la armonía personal e interpersonal de los individuos. Por estas tres razones, resulta perentorio suministrar a los niños y niñas textos infantiles que sean divertidos, informativos y didácticos, y que, paralelamente a estas tres importantes funciones, cumplan con la tarea de dejarles a sus lectores un buen mensaje. Así pues, dicho de forma breve, la lectura ayuda a que los niños y niñas se ubiquen muchísimo mejor en su contexto social y familiar y a que sean más agiles en sus procesos intelectuales.

El presente ensayo aborda algunos aspectos específicamente relacionados con la literatura infantil y su influencia en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas durante el trascurso de su primera infancia. Para ser más exactos, lo expuesto en estas páginas intenta responder a dos preguntas relacionadas con lo que acabamos de mencionar: en primer lugar, ¿qué debemos entender por literatura infantil y cuáles autores y textos se consideran representativos dentro de este tipo de literatura?, y en segundo lugar, ¿cuáles son las funciones de la literatura infantil y cómo estimula las competencias lectoras de nuestros educandos? Para llevar a cabo la tarea, el hilo argumentativo del ensayo, es decir su estructura temática, se desarrolla de la siguiente forma: inicialmente, es importante empezar por delimitar el concepto de literatura infantil, y dentro de tal delimitación, establecer cuáles son sus características y qué autores y textos se consideran representativos dentro de dicho subgénero literario. A continuación, pretendemos abordar de modo sucinto cuáles son las funciones de la literatura infantil y sus relaciones con la competencia lectora, sobre todo a la hora de facilitar procesos de interpretación lingüístico-cognitivos y socioculturales. Por último, queremos detenernos a considerar lo concerniente al estatus actual de la literatura infantil en el plano social y educativo y sus relaciones con un posible canon de lectura específico para el caso de la primera infancia.

1. Hacia la delimitación del concepto

Figura 2

Imagen de Pequeño cancionero de Tommy Pulgar *(1744)*. Recuperado de https://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/the-origins-of-childrens-literature

El concepto de literatura infantil es algo difícil de definir. Desde un punto de vista formal, podría pensarse que la infantil es una literatura marcada por un afán de sencillez conceptual y narrativa. Sin embargo, dada la naturaleza compleja de muchos textos considerados como relatos infantiles (*Alicia en el país de las maravillas*, *Oliver Swift*, *Los viajes de Gulliver*, etc.), puede que esta "sencillez" sea en realidad algo difícil de establecer y, en esa medida, de concretar como rasgo definitorio. Así pues, dado que resulta inadecuada, nos toca dejar de lado esa primera definición formal. Ahora bien, si no es por su aparente sencillez, ¿entonces a qué debe su carácter "infantil" la literatura infantil?, para intentar responder a

la pregunta, podría intentarse una delimitación desde lo funcional: en palabras breves, la literatura infantil se referiría a un corpus de textos cuyo propósito artístico y lúdico estaría orientado a los intereses emocionales y cognitivos propios de la temprana edad, lo que explicaría la predilección de este tipo de obras por el juego, el color y la ensoñación. A juzgar por lo que dicen los expertos, esta segunda acepción es la que parece tener mayor acogida entre los conocedores y el público general. Sin embargo, esta definición es problemática porque genera nuevas inquietudes desde lo académico, pues, así vista, la literatura infantil termina por definirse en virtud de su uso y de su consideración a nivel social, lo que equivale a decir que la literatura es lo que los estamentos culturales, educativos e intelectuales consideran como tal (Mínguez, 2012).

Ahora bien, aceptar esta premisa implica adentrarse en un recorrido histórico por los diferentes matices semánticos del concepto. En principio, la enciclopedia británica en línea define la literatura infantil como:

> El cuerpo de obras escritas e ilustraciones adyacentes producidas con el fin de entretener o instruir a los jóvenes. El género abarca un amplio rango de obras, incluyendo clásicos reconocidos de la literatura mundial, libros de imágenes, y cuentos de hadas, canciones de cuna, fábulas, canciones populares y otros materiales de transmisión predominantemente oral. (Fadiman, 2015)[12]

Partiendo de esta definición, detengámonos ahora, por un momento breve, en el desarrollo histórico de tal idea. Para comenzar, los expertos remontan el origen de lo que se conoce como "literatura infantil" hacia las primeras décadas del siglo XVIII, con la publicación en Inglaterra de libros como *Un pequeño libro para niños pequeños* (1712), *Historia gigantesca* (1740-43) y *Una descripción de trescientos animales* (1730). A partir de ese momento y lugar, empieza a surgir dicho género como un corpus textual específico, asociado directamente a los rasgos que se exponen en la cita de arriba. El estudioso M. O. Grenby dice al respecto que, a pesar de todo, el concepto de "libros para niños" ha sido en sí mismo siempre variable:

> Tal vez unos cincuenta libros para niños fueron impresos cada año, principalmente en Londres, pero también en centros regionales como Edimburgo, York y Newcastle. Vistos a luz de los estándares actuales, estos libros podrían parecer inexpresivos, y a menudo muy moralistas y religiosos, pero los libros estaban claramente dirigidos a satisfacer las necesidades de sus lectores, ya fuese con historias entretenidas y personajes atractivos, el tono ameno de la escritura o las atractivas ilustraciones y llamativos diseños (Grenby, 2014).[13]

De acuerdo con Grenby, las razones de este auge súbito de la literatura infantil en el contexto europeo se debió a varios factores significativos, entre los cuales se incluyeron factores técnicos como el desarrollo en la producción de libros, factores sociales como el crecimiento de una nueva clase media educada, y factores culturales como la influencia que las nuevas teorías de la educación ejercieron en las actitudes de los mayores hacia la infancia. El resultado de la conjunción de todos estos factores fue la rápida expansión de la literatura infantil a través de la segunda mitad del siglo XVIII, de modo que, para principios del siglo XIX, el negocio de libros para infantes estaba en auge, y aunque esto es importante, en realidad, lo que importa para nosotros es el hecho de que por primera vez fue posible la existencia de una escritura creada únicamente para los niños y niñas. La literatura infantil, tal como la conocemos hoy en día, había comenzado.

A partir de allí, podemos rastrear la evolución de las diferentes visiones pedagógicas sobre la posible utilidad del fenómeno literario infantil. En un principio, ya consolidado el campo de las publicaciones para niños y niñas, durante el siglo XIX, predominó, a la luz del pensamiento educativo positivista, una concepción más moralizante y educativa que propiamente artística acerca de esta clase de literatura. De acuerdo con la investigadora española María Núñez Delgado (2011):

> la aparición del interés por el niño como lector, que se inicia a finales del siglo XIX, animó progresivamente la creación de unas obras específicas donde ha sido más frecuente el propósito de adoctrinarle como sujeto receptor, de mantenerle apartado en su propio mundo o, cuando menos, de transmitirle los principios básicos de la cultura y la sociedad en que vive, quedando olvidada o desatendida la exigencia de favorecer una educación estética dentro de una

1 La traducción es mía. En el original en inglés:

> Children's literature, the body of written works and accompanying illustrations produced in order to entertain or instruct young people. The genre encompasses a wide range of works, including acknowledged classics of world literature, picture books and easy-to-read stories written exclusively for children, and fairy tales, lullabies, fables, folk songs, and other primarily orally transmitted materials.

2. La traducción es mía. En el original:

> Perhaps as many as 50 children's books were being printed each year, mostly in London, but also in regional centres such as Edinburgh, York and Newcastle. By today's standards, these books can seem pretty dry, and they were often very moralising and pious. But the books were clearly meant to please their readers, whether with entertaining stories and appealing characters, the pleasant tone of the writing, or attractive illustrations and eye-catching page layouts and bindings.

visión integral de su proceso formativo. (p. 8)

Pero la manera en que los educadores e intelectuales ven a la literatura infantil ha ido evolucionando hacia un posicionamiento sin duda más holístico, pero también más problemático en el sentido de no poder alcanzar todavía un criterio unificado de definición. Es decir, desde el inicio del siglo xx, conforme la lectura de este tipo de libros se va generalizando, y conforme el concepto de lo que es la infancia y el desarrollo infantil se acerca a los parámetros actuales, se empieza a dar un debate álgido acerca de su definición, su propósito y su utilidad práctica. Por un lado, hay autores que niegan el carácter artístico de la escritura para niños y niñas, pues, en primer lugar, la supuesta "simpleza" del lenguaje que utiliza esta escritura desvalorizaría la condición estética propia de lo literario. Estos mismos autores también critican el hecho de que el discurso abiertamente moralizante de dichos textos constituye un "didactismo" abusivo que los sitúa muy lejos de la auténtica literatura. En otras palabras, lo que se escribe para los más pequeños está contaminado por finalidades no estéticas y por eso no es verdadera literatura (Núñez Delgado, 2011).

Del otro lado del debate, encontramos a quienes intentar equilibrar la importancia formativa de dicha literatura con su valor estético. La ventaja de pensar de ese modo es que se logra una visión más equilibrada desde la cual la misma viene a pensarse como "un conjunto de producciones de signo artístico-literario, de rasgos comunes y compartidos con otras producciones literarias—también con producciones de otros códigos semióticos a las que se tiene acceso en tempranas edades de formación lingüística y cultural" (Mendoza, como se cita en Núñez Delgado, 2001, p. 7).

De modo que, a la luz del anterior planteamiento, los libros para infantes son claves en la formación estética, humanística, social y emocional justamente porque están muy ligados a los intereses intelectuales y afectivos particulares de los niños y niñas, así como a su nivel de competencias lingüísticas y socioculturales. Lo anterior refuerza la visión de tipo funcional de la literatura infantil: incluso los expertos que consienten su existencia la asocian a ciertas temáticas propias para niños y niñas. Esto es como decir que la misma está constituida solo por aquellos libros que tienen como destinatarios al público de menores. Lo fundamental de la literatura infantil, desde tal perspectiva, tiene que ver con las personitas hacia quien está dirigida. [14]

A mi juicio, esta diferencia de criterios explica, al menos en parte, las razones por las cuales el concepto de "literatura infantil" es tan difícil de precisar. ¿Qué cosa significa enfocarse más en lo "infantil" que en cualquier otro aspecto? Quienes no creen en el concepto sostienen que el hecho de tener a niños y niñas como destinatarios hace necesarios mecanismos aparentemente "simplificadores", dada las condiciones inmaduras de este grupo lector. Una cosa que podría desprenderse de esto es que los niños y niñas no estarían capacitados para entender obras de literatura "adulta" porque estas no se ajustarían a sus intereses y necesidades.

Figura 3

Imagen de Chigüiro Chistoso *(2005), de Ivar Da Coll.* Recuperado de https://static.iris.net.co/arcadia/upload/images/2012/10/2/29770_192711_5.jpg Derechos de autor 2005 por Ivar Da Coll.

Con todo, "el concepto de literatura infantil" sigue suscitando debates en torno a su definición, su corpus, sus relaciones con la que en principio podemos llamar "literatura adulta" e, incluso, sobre su legitimidad" (Núñez Delgado, 2011, p. 7). Ciertamente, parte considerable de este debate obedece a las características propias de su público lector específico, y es que contestar la pregunta "¿qué texto resulta adecuado para un niño o niña? " no es para nada fácil. Pero, a pesar del panorama todavía algo confuso, lo cierto es que estamos en condiciones de afirmar que en el momento presente la literatura infantil tiene su corpus y, por supuesto, su teoría y su crítica:

3. Agreguemos otro elemento a la discusión:

García Padrino (1988) aporta otro matiz al preguntarse si dentro del ámbito de la literatura infantil debe tener también cabida la literatura creada por los niños. La respuesta no es fácil, pues tomar posturas apasionadas sobre los valores intrínsecos de las creaciones infantiles implica el riesgo de la ligereza, de la infra o sobrevaloración o del desconocimiento de lo que es el arte infantil y de cuáles son las capacidades creativas del niño (Núñez Delgado, 2001, p. 9).

> El predominio del componente estético justificaría la plena inserción de los textos literarios propios-de la infancia en el paradigma de la literatura general [. . .] la realidad de un lenguaje altamente codificado y la necesidad del arte (González Gil, 1979). Tal inserción se concreta actualmente en su consideración como un género literario que se ha de añadir a los tradicionales —narrativo, poético y dramático—, tras un amplio periodo en el que el "corpus paidológico" ha constituido una derivación añadida a la triple dimensión de la literatura: la dimensión ontológica, en la que la gnoseología y los sistemas epistemológicos amén de la versión historicista establecerían los límites conceptuales; una dimensión social-axiológica, en la que se ubica cierta instrumentación de agente con manifiesta intencionalidad política y religiosa, entre otras, ideológica. (Núñez, Delgado, 2011, p. 11)

Así, cerrando este aparte, digan lo que digan los grandes académicos y los conocedores que se oponen a su existencia, la literatura infantil es una literatura que existe como tal, caracterizada por la imaginación, el color y la lúdica, y, justamente por tales motivos, es la textualidad que mejor se adapta a la capacidad de comprensión de los niños y niñas, además de ser la que ve el mundo de la forma en que a ellos verdaderamente les interesa. Ahora bien, defender su existencia implica señalar que, como corpus-canon diferente de otros géneros literarios, la literatura infantil ha devenido en un conjunto diverso. Isabel Tejerina Lobo (2005) distingue dos grandes grupos dentro de la literatura occidental (ya tendremos oportunidad de acercarnos a nuestro propio contexto). En primer lugar, existe un tipo de textos de vieja data, cuyo propósito inicial distaba de orientarse hacia un público infantil. Es la literatura que los infantes han hecho suya pese a no ser este su propósito inicial:

> Aquí se incluyen en primera fila los cuentos populares tradicionales y la poesía folclórica, también el mundo de las fábulas y muchas novelas, especialmente las de aventuras. Es el caso de los cuentos recogidos por Perrault, los Hermanos Grimm o Afanasiev (…) las múltiples versiones que se han hecho de relatos aventureros: *La isla del tesoro* (Stevenson), *El libro de la selva* (Kipling), *Robinson Crusoe* (Defoe), *Los viajes de Gulliver* (Swift) y casi la obra completa de Julio Verne, Emilio Salgari, Jack London o Herman Melville. También obras del realismo decimonónico (Dickens, Mark Twain) que tienen a los niños como protagonistas. (Tejerina Lobo, 2005, p. 2)

Un poco más contemporánea, encontramos a la literatura organizada específicamente para niños y niñas pequeñas, consistente en narraciones, poemas, obras de teatro y comics:

> Aquí se encuentran clásicos de la literatura infantil universal como Andersen, Collodi, Lewis Carroll, Richmal Crompton o James Barrie con
>
> sus inolvidables relatos: *El patito feo*, *Aventuras de Pinocho*, *Alicia en el país de las maravillas*, *Aventuras de Guillermo* y *Peter Pan*. Y todos los autores actuales que crean una literatura basada en lo que el niño es y no en lo que se pretende que sea, dirigida a darle placer y respuesta a su problemática vital. (Tejerina Lobo, 2005, p. 2)

Figura 4

Imagen de Pinocho *(1882), de Carlo Collodi*. Recuperado de http://3.bp.blogspot.com/I7o4hRnKNRg/TdGo2T8NlZI/AAAAAAAAAA4/vu4Twb5FVWM/s1600/pinocho+9.jpg Derechos de autor 1911 por Attilio Mussino.

Trasladando un poco el tema al contexto colombiano, vemos que esta situación no cambia mucho. Lo que queremos decir es que el canon de lectura de textos infantiles es básicamente un canon internacional, pues tal rama del mundo literario ha tenido muy poco desarrollo en nuestro caso. Robledo (1998) dice al respecto que:

> La literatura infantil colombiana no es, ni ha sido nunca, una expresión cultural fuerte. Es decir, en ningún momento de su panorama histórico podríamos ubicar un movimiento, una escuela o una manifestación que nos permita hablar de un conjunto de obras consolidado. Tampoco ha habido una conciencia social generalizada que reconozca su importancia. Su historia se ha ido tejiendo lentamente en un devenir de súbitos estertores y largos periodos de silencio y olvido. La escritura de textos literarios para niños en Colombia además de ser un fenómeno relativamente reciente, impulsado sobre todo por el mercado editorial, es más bien un asunto de individuos solitarios, quienes por diversas

razones —afectivas, pedagógicas o estéticas— han elegido al niño como el destinatario principal de sus obras. (p. 45)

Figura 5

Imagen de El terror del sexto B *(1995), de Yolanda Reyes.* Recuperado de https://image.jimcdn.com/app/cms/image/transf/dimension=210x1024:format=jpg/path/sbfb4d0ce13608b3d/image/id9e839ac30a491ae/version/1365469986/image.jpg Derechos de autor 1995 por Daniel Rabanal.

Con esto en mente, la investigadora se atreve a esbozar un breve corpus de libros producidos para infantes en nuestro país: libros viejos, como *La Vida de Simón Bolívar para los niños* (1930), de Carlos H. Pareja; y *Los Retazos de Historia* (1938), de Guillermo Hernández de Alba; y más recientes, como *No, no fui yo* (1998), de Ivar Da Coll, *Conjuros y sortilegios* (2002), de Irene Vasco, *El terror de sexto B y otras historias* (1995), de Yolanda Reyes, *La bruja de la montaña* (1990), *El valle de los cocuyos* (1986), y *El sol de los venados* (1996), de Gloría Cecilia Díaz, entre otros, figuran como la columna vertebral de la literatura infantil colombiana. Dato aparte, la autora menciona también el importante papel de escritores y escritoras como Celso Román, Luis Darío Bernal, Jairo Aníbal Niño, Triunfo Arciniegas, Evelio José Rosero, Yolanda Reyes, Hugo Niño. Gonzalo España, y Pilar Lozano.

2. Funciones de la literatura para niños y niñas

Figura 6

Imagen de Cricket is my Game *(2006), de Jason Cole.* Recuperado de: http://dianebrowneblog.blogspot.com.co/2011/03/style-and-personality-in-illustrations.html Derechos de autor 2006 por Jason Cole.

Mendoza Fillola (2008) menciona varias funciones que la literatura infantil puede desempeñar en el plano educativo. De todo el conjunto, resaltamos las siguientes: Primero, ayuda a al mantenimiento de los valores y referentes de la propia cultura. Segundo, enseña valores y referentes de otras culturas. Tercero, modela la formación del hábito lector. Cuarto, hace conexiones entre los textos que se leen en el momento y otras producciones literarias diferentes, vinculándolas entre sí por género o temática.

Quisiéramos, a continuación, desarrollar un poco más estas ideas. Para comenzar, lo cierto es que vista desde un plano formativo, la lectura de textos literarios en la escuela apunta al desarrollo de las competencias lectoras y, al mismo tiempo, a la adquisición de conocimientos intertextuales por parte del lector o lectora. Es decir, mediante la literatura infantil niñas y niños interpretan códigos lingüísticos y culturales propios de otras culturas. Por otra parte, siendo estas obras el primer encuentro con el código literario, estas también se instituyen como las expresiones estéticas a través de las cuales los lectores acceden a la cultura de su grupo de pertenencia.

Puede decirse además que, en su carácter

escritural, los mismos son textos capaces de iniciar al lector en el complejo universo de la cultura escrita y los valores inherentes a ella. Sin embargo, hay que aclarar que todas estas funciones se interrelacionan de modo directamente proporcional: la competencia lectora se estimula mediante las variadas actividades de lectura y, a su vez, la competencia lectora estimula el proceso de adecuada comprensión de cada texto. Ahora bien, añadamos la siguiente consideración. Mendoza Fillola (2008) ha especificado una competencia específica dentro de la comprensión lectora en general, a la que denomina, siguiendo a otros autores, como competencia literaria.[15] En opinión del autor, tal se caracteriza por un análisis muy detallado de los aspectos conceptuales y formales del texto. Este análisis implica un posicionamiento crítico muy fuerte hacia la obra por parte del lector. En sus propias palabras:

> El desarrollo de la competencia literaria necesita de la lectura como actividad básica de acceso a la construcción (elaboración, acumulación y organización) de saberes metadiscursivos y metaliterarios. La atención a la capacidad productiva y a la actividad interpretativa que señalara Van Dijk (1976) como aspectos definitorios de la competencia literaria enlaza con la siguiente reflexión de J. Culler (1978: 185): "La lectura no es una actividad inocente. Está cargada de artificio y negarse a estudiar nuestros propios modos de leer es pasar por alto una fuente principal de información sobre la actividad literaria". (Mendoza Fillola, 2008 (S.P)

Ahora hablemos de un aspecto concreto de tal competencia, esto es, sus niveles constitutivos. Ante todo, "el análisis didáctico sobre la formación y el desarrollo de la competencia literaria de los escolares distingue tres niveles de competencia literaria" (Mendoza, como se cita en Mendoza Fillola, 2008, (s.p)). Tales niveles son los siguientes: uno primario, inicial:

> Que permitiría reconocer la cualidad literaria, aun en los casos de ausencia de conocimientos conceptuales teórico-críticos por parte del receptor (…) en este nivel, el lector dotado de una competencia básica es capaz de captar globalmente la naturaleza literaria de un texto, basándose en intuiciones y contrastes con otros tipos de usos, aunque no le sea posible determinar justificadamente las razones de tal especificidad. (Mendoza Fillola, 2008, (s.p))

Un segundo nivel:

> Formado por los saberes procedentes del aprendizaje escolar (…) también basado en el reconocimiento y las inferencias a partir del análisis de textos modelo y de contenidos de instrucción. El lector con competencia literaria basada en el aprendizaje, podrá explicitar sus razones sobre la caracterización y valoración literaria de un texto. (Mendoza Fillola, 2008, (s.p)).

Y un tercer nivel:

> Que se centra en los conocimientos resultantes de la experiencia receptora y lectora; consecuentemente, este nivel está perfilado por las características de las obras objeto de las lecturas previas. Los niveles anteriores se complementan con las aportaciones de la experiencia lectora y conjuntamente intervienen en el proceso hermenéutico y de análisis de textos. (2008, p. 9)

Figura 7

Imagen de The Frog and Toad Collection *(2004), de Arnold Lobel.* Recuperado de https://operationgraphite.files.wordpress.com/2012/06/frog_and_toad-gif1.jpeg Derechos de autor (2004) por Arnold Lobel.

Para este investigador, las diferentes técnicas de comprensión se desarrollan a través de actos de recepción

4. En sus palabras:
El concepto de competencia literaria surgió como una abstracción paralela a la propuesta generativista de la competencia lingüística; es decir, como concepción ideal de un conjunto de conocimientos interiorizados que habilita para la producción y la recepción de creaciones literarias. En los primeros trabajos sobre la competencia literaria aparecieron diversas opciones. Fue definida como una adquisición sociocultural, surgida del contacto directo con creaciones valoradas como literarias. Así, M. Bierwish (1965/1970) considera, como Aguiar e Silva (1980), que el conocimiento de los mecanismos poéticos son de adquisición sociocultural, la cual es distinta a la adquisición del lenguaje. Aguiar e Silva (1980) —en un estudio aún muy vinculado a la concepción idealista de la competencia lingüística chomskiana— señaló las dificultades para establecer el carácter de dicha competencia. Por su parte, J. J. Thomas (1978) indicó que la competencia literaria no es una facultad general, sino una aptitud aprendida y es una facultad derivada y relacionada con la competencia lingüística. Los estudios sobre la CL hasta los años noventa han seguido la orientación idealizada, que ha sido la causa de que sus avances teóricos toparan con las dificultades mismas que supone la definición de lo literario (Martinez Fillola, 2008 (S.P).

ejecutados de modo pragmático dentro de estos tres niveles. La palabra "pragmático" quiere decir que la lectura es una destreza que se fortalece a través de procesos de adquisición y actuación reales, cara a cara con el texto, pues los aprendizajes conceptuales no permiten su verdadera puesta en práctica, al menos no en suficiente medida. Así pues, se aprende a leer y comprender acercándose a los textos con un propósito práctico, que permita activar los saberes discursivos (es decir, los conocimientos inferidos de los diversos usos y valores expresivos del sistema de lengua) y metadiscursivos (es decir, los conocimientos inferidos de los diversos usos y valores de la cultura) de quien lee. Esto equivale a decir que se aprende a leer leyendo, y por eso es importante ofrecer textos que exijan la activación de conocimientos específicos y la aplicación de estrategias específicas. Ahora bien, si los textos enseñan a leer es porque cada uno de los mismos encierra, más o menos de manera explícita, las claves para su interpretación.

A partir de aquí, es necesario hacer una distinción. Leer, dicho con propiedad, significa captar sentidos. Esta captación, dicen los expertos, tiene dos facetas, una es la comprensión y otra la interpretación, y aunque comúnmente se usan ambos términos de manera indistinta, dentro del ámbito crítico ambas implican cosas diferentes. Ante todo, la interpretación es de segundo grado y es más compleja que la comprensión, porque interpretar es un acto que parte de una comprensión inicial. Comprender es un acto formal y denotativo que pretende el reconocimiento de unidades léxicas, sintácticas y semánticas a partir de la lectura. Incluso el sentido común nos dice que conocer el significado de las palabras, su uso dentro de una oración y el significado global de una frase es la primera forma de acercarse a un texto. Allí, por supuesto, se ponen en juego las vivencias y saberes de quien lee. Pero interpretar, por otra parte, implica ir más allá de lo dicho explícitamente. Es decir, es el desciframiento de lo tácito, lo no afirmado directamente o lo suponible dentro de una trama o argumento. A partir suyo es que se construyen las emociones y opiniones personales, las inferencias, las analogías, la interpretación social y las puestas en relación con otros textos. En ese sentido, la interpretación es una labor cognitiva, afectiva y cultural.

Pero sucede que la interpretación, a su vez, se relaciona con otro aspecto a resaltar, tal es la intertextualidad. En concreto, el intertexto es la similitud entre dos textos diferentes. Reconocer la intertextualidad en dos textos solo es posible cuando el lector o lectora ha logrado acumular saberes literarios y extra literarios sobre lo que está leyendo. Estos saberes activos hacen posible establecer relaciones y reconocimientos entre los rasgos compartidos por varias obras. Estableciendo analogías, los niños y niñas pueden interrelacionar diferentes símbolos y figuras, estilos y géneros. Precisamente por ese carácter relacional, por su capacidad de estimular el uso del conocimiento previo y relacionarlo con el nuevo de modo crítico, el ejercicio de interpretación intertextual se ha erigido en un nuevo objetivo para la educación (Mendoza Fillola, 2008). Ya para terminar con el tema se puede cerrar diciendo que la literatura infantil prepara a los niños y niñas para disfrutar de la lectura y para comprender e interpretar lo que leen, así como para adquirir saberes y ver fortalecidos sus procesos de formación. Pero al mismo tiempo, es muy holística al estimular el goce estético e intelectual y la lúdica.

3. La literatura infantil y la figura del lector o lectora "suficientemente competente".

Figura 8

Imagen de El principito *(1943), de Antoine de Saint-Exupéry*. Recuperado de http://www.alalettre.com/pics/prince2.jpg Derechos de autor 1943 por Antoine de Saint-Exupéry.

Los saberes y habilidades lectoras que posea el receptor son los referentes que intervienen para la actualización del texto. El lector o lectora se enfrenta al texto con sus saberes y habilidades de comprensión e interpretación. Esto implica un diálogo entre quien lee y el material que está en frente de sus ojos. Lo último es importante porque precisamente es la cultura la que nos dice cuál debe ser el accionar de este lector o lectora con respecto a un texto de tipo estético. Aquí es donde entra en juego la figura del lector competente:

> M. Stubss se refiere a los lectores competentes como aquellos que son capaces de identificar la trama, de diferenciar la acción secundaria, de hacer un resumen del texto y de debatir sobre las posibles interpretaciones del texto, haciendo alusión con estas actividades cognitivas a los componentes de la CL que permiten ejercerlas.

5. Se entiende que el intertexto del lector es el esencial conjunto de saberes, estrategias y de recursos lingüístico-culturales que se activan a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual y que permiten la construcción de (nuevos) conocimientos significativos de carácter lingüístico y literario que se integran en el marco de la competencia literaria (Mendoza Fillola, 2008).

> Por su parte S. Fish (1989:124) identifica al lector competente por su suficiente experiencia lectora, por haber interiorizado las propiedades del discurso literario, por emplear técnicas más especializadas (figuras, micro-estructuras: prosodia, métrica, ritmo, imágenes...) y por reconocer las macroestructuras del género (fábula, enlace de episodios...). (Mendoza Fillola, 2008, (s.p))

Entonces, podría decirse, sin temor a dudas, que un lector suficientemente competente es aquel que posee conocimientos adecuados para comprender e interpretar de manera correcta las ideas, sentidos y referencias del texto. A renglón seguido, quisiéramos mencionar algunos rasgos que lo caracterizarían, según el mismo autor este lector o lectora:

- Disfruta con la lectura.
- Identifica las orientaciones ofrecidas por el texto para ser comprendido e interpretado.
- Adopta una actitud ajustada al tipo de texto (si es poesía, si es narrativa, etc.).
- Activa los contenidos de sus intertextos, del repertorio y sus estrategias de lectura.
- Infiere valores semánticos, semióticos y estéticos.
- Posee un buen dominio de los códigos lingüístico, literario y semiótico.
- Conoce y activa referencias de códigos culturales
- Conoce esquemas y paradigmas propios de los géneros.

Conclusión

A modo de conclusión, queremos retomar, de modo muy breve las ideas conductoras de este escrito. Básicamente, nuestra intención ha sido la de recorrer teóricamente las discusiones en torno al concepto y la posibilidad de una literatura infantil. Inicialmente, la literatura infantil no sería más que un corpus cuyo objetivo artístico y lúdico radicaría en los intereses emocionales e intelectuales de dicha edad. Debido a esta realidad, el juego y la ensoñación estarían entre sus prerrogativas. Ahora bien, este concepto ha ido transformándose con el tiempo. Actualmente, pensamos en el mismo como el conjunto de clásicos reconocidos de la literatura mundial, los libros de imágenes, y cuentos de hadas, las canciones de cuna, fabulas y canciones populares. El rasgo en común de todo lo anteriormente enumerado: el predominio de la función estética. Así pues, la literatura infantil es una literatura que está marcada por la imaginación y la lúdica. Al mismo tiempo, desde lo cognitivo, la misma integra diversos tipos de saberes. Por un lado lo cultural-enciclopédico, compuesto por códigos culturales; y por el otro, los saberes necesarios para leer los textos, adquiridos en un ejercicio de adquisición de competencias intelectuales. Desde la perspectiva de lo que puede aprenderse a través suyo desde la construcción de la competencia literaria, tenemos que la puesta en relación de los saberes adquiridos, personales y culturales, se integran en torno suyo. Al mismo tiempo, se aprende a leer, comprender e interpretar acercándose a los textos con un propósito práctico, que permita activar los conocimientos discursivos y metadiscursivos de los niños y niñas pequeñas que leen.

Referencias

Fadiman, C. (2015). Children's literature. Recuperado de http://global.britannica.com/art/childrens-literature.

Grenby, M. O. (2014). The origins of children's literature. Recuperado de http://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/the-origins-of-childrens-literature

Mendoza Fillola, A. (2008). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/html/01e1f656-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html#I_0

Mínguez-López, X. (2012). La definición de la LIJ desde el paradigma de la Didáctica de la lengua y la literatura. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y juvenil (AILIJ), 10, 87-105.

Núñez Delgado, M. (2011). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. Enunciación, 14(1), 7-21. Recuperado de http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3214/4707

Robledo, B.H. (1998). Literatura Infantil Colombiana. Educación y biblioteca, 94, 45-47.

Tejerina Lobo, I. (2005). Literatura Infantil y formación de un nuevo maestro. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcn01g9