

LAS BASES LITERARIAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

M.^a José Molina García

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Granada

RESUMEN

Partiendo de la base de que el concepto de lectura ha cambiado, justificamos en este artículo la necesidad de trabajarla en el aula dentro de un programa de Didáctica de la Literatura, por ser ésta la vía más completa en la formación de los alumnos desde los primeros niveles educativos para alcanzar una correcta Comprensión Lectora. Abordaremos la Literatura Infantil y Juvenil desde sus comienzos y en sus aspectos más importantes tanto textuales como referidos a la ilustración, otorgándole a ésta última, un papel primordial en el fomento del hábito lector.

ABSTRACT

Assuming that the concept of reading has changed, we justify the need to work it in Didactics of Literature, on being one of the most complete channel in the students training to reach a correct reading comprehension from the first educational levels. We will deal with children's and youth literature since its beginnings and with its most important textual aspects and those referred to the illustration, granting to the last one a fundamental role in the promotion of the reading habit.

INTRODUCCIÓN

Leer no es sólo decodificar. La lectura implica una serie de procesos que busca, sobre todo, la comprensión y asimilación de lo que se lee, permitiendo que el lector sea un ente activo que construye su propio texto.

La relación que se establece entre las áreas de Lengua y Literatura es indiscutible y está auspiciada por el Diseño Curricular Base de la etapa, por lo que para conseguir fomentar habilidades que favorezcan la Comprensión Lectora en nuestros alumnos, son imprescindibles unas buenas herramientas literarias, entre ellas, una básica: proporcionar buenos libros para que existan buenos lectores.

BASES LITERARIAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Para Gratiot-Alphandéry (1985) no basta con saber leer: hay que comprender lo que se lee. La lectura, en el niño, es actuar sobre la realidad por medio de lo imaginario y, al contrario que para el adulto, no supone una evasión del mundo en el que vive, sino, fundamentalmente, una búsqueda de placer. Con la lectura, el niño halla un modo de representación de la realidad, de una realidad distinta a la que él tiene acceso. Por ello, la lectura tiene que ser una constante fuente de descubrimientos. De esta manera el libro contribuye a la formación de su personalidad, aunque a veces genere conflictos y controversias. Por otra parte, la lectura es un medio de socialización eficaz del que el niño no debe prescindir y que necesita para su completa evolución.

Para Aller y cols. (1991), la Literatura Infantil despierta la imaginación y fantasía del niño, enriquece su vocabulario, aumenta su caudal de conocimientos, descubre el sentido estético del lenguaje y mejora su elocución y comprensión.

Abril Villalba (2000) señala que el libro infantil cumple, básicamente, tres funciones: *lúdica* (de primeros aprendices), *formativa* (de valores educativos y socializadores) y una *afectiva* (para la adquisición de un futuro andamiaje) y añade que los libros ayudan en lo social y en unos conocimientos meramente literarios que se generen del propio texto, tales como el afianzamiento de la función simbólica, la adquisición del esquema narrativo, creación de expectativas e inferencias, combinación de experiencias e imaginación y realismo frente a fantasía, manipulación y construcción de libros, compartir la lectura, romper estereotipos, etc.

Un antecedente muy importante en la Literatura Infantil es la Literatura Oral, que cumple un papel fundamental en el desarrollo del infante. La literatura de transmisión oral se inicia con una lectura hecha por la madre y el entorno familiar más cercano al niño que se convierte en una lectura compartida en la escuela, cuyo emisor es el propio maestro. La escuela, como institución, no sólo debe continuar esta importante labor en la formación lectora y literaria de los primeros años de escolaridad, sino que, además, constituirá una compensación para aquellos que proceden de medios más desfavorecidos o en los que se carece de este hábito. La tradición oral como inicio a la literatura, favorece (siguiendo a Rodríguez Almodóvar, 1989; Roswan, 1997 y Colomer, 1999):

1. El acceso al imaginario colectivo.
2. La intertextualidad (por la utilización de símbolos y fórmulas universales).
3. La adquisición de valores sociales que son transmitidos, de forma intencionada e implícitamente (al menos en sus orígenes) por la gente adulta, para enseñar normas, costumbres y cierta moral.
4. La aprehensión de esquemas para organizar y entender el mundo circundante.
5. Los cimientos de una educación literaria (nexos causales de las acciones, construcción de conocimientos sobre la narración literaria y sus esquemas, etc.).
6. Imágenes sobre la idealización del mundo y su problemática.

Cuanto más relatos escuchen contar los niños, con más rapidez y eficacia se activarán todos estos procesos. La lectura de una maestra en voz alta en su aula, resulta más instructivo que una versión animada de dibujos a propósito del mismo cuento, pues da la oportunidad de desarrollar la imaginación. Pero cuando hablamos de este tipo de “lectura” no nos referimos sólo a la decodificación en voz alta, sino al hecho de “contar” un cuento que implica unas condiciones de dramatización, interpretación, espontaneidad e impregnación de la personalidad por parte del interlocutor, que convierten al relato en algo único (Bryand, 1983 y Roswan, op.cit.).

Dentro de la Literatura Infantil y la tradición oral, hallamos un sitio para el cuento popular. De Echebarne (1962) nos propone una definición de cuento, al recordar unas palabras pertenecientes a Juan Valera: “(...) cuento sería la narración de algo acontecido o imaginado, la narración expuesta oralmente o por escrito, en verso o en prosa (...)” (pág. 15).

El cuento tiene su raíz en el mito y la leyenda (De Echebarne, op. cit.; Rodríguez Almodóvar, op. cit y Colomer, 1990 y 1999), pero evolucionó, privándolo de cualquier vestigio de violencia o crueldad, que pudiera ocasionar prejuicios a su público más fiel, pese a las reivindicaciones de algunos entendidos (como Rodríguez Almodóvar o Roswan, por ejemplo) que abogan por una cultura ecológica que no mutile el final, ya que defiende que la violencia, no excesiva, puede ser catártica. Por esta misma razón, Colomer (op.cit.) cree que, de todos los relatos del folklore y la tradición popular, los que pasaron, verdaderamente, a formar parte de la Literatura Infantil fueron los cuentos maravillosos o de hadas, por su menor contenido violento.

Los cuentos populares han sido objeto de estudio en muchas ocasiones. Unos tratan de analizar su estructura (como Propp o Rodríguez Almodóvar) defendiendo la universalidad de su esquema; otros los relacionan con la Lingüística del Texto (como Greimas o Colomer), afirmando que el conocimiento de sus estructuras activa la memorización del niño y le hace descubrir la propia literatura; desde el punto de vista de la psicología cognitiva, Bruner destaca la importancia de la ficción para la construcción personal y cultural del niño o la adopción de distintos papeles sociales y Piaget estudia la relación entre la capacidad de recepción de los niños, teniendo en cuenta su situación en el estadio de las operaciones mentales, y su grado de desarrollo psicológico. Pero, sin duda, la defensa más a ultranza del cuento popular proviene del Psicoanálisis, que estudia el efecto de los cuentos sobre la maduración afectiva de los niños y el impacto y estímulo que supone esta experiencia literaria en la creación de representaciones mentales; Bruno Bettelheim se convierte en el máximo exponente de este análisis y enfatiza la teoría de que los cuentos de hadas (Bettelheim, 1981):

1. Ayudan a comprender los problemas de la humanidad.
2. Muestran un aprendizaje sobre las soluciones correctas a las dificultades de cualquier sociedad, siempre al alcance de la comprensión infantil.
3. Ponen orden en el interior del niño y aprenden una moral no con leyes abstractas sino tangibles.
4. Ofrecen soluciones temporales y permanentes a las dificultades apremiantes.
5. Aportan importantes mensajes al consciente, preconsciente e inconsciente.
6. Ayudan a dominar los problemas psicológicos del crecimiento (narcisismo, por ejemplo).
7. La propia estructura del cuento le sugiere imágenes que le servirán para estructurar sus propios ensueños.

8. Enseñan que la lucha contra las adversidades de la vida es inevitable y no puede eludirse.
9. Enfrentan con los conflictos humanos básicos.
10. Le descubren que en la vida coexisten conceptos en permanente dualidad (por ej. el bien y el mal).
11. Presentan unos personajes como modelos a seguir.
12. Corroboran que no hay ventajas sociales para triunfar.
13. Enseñan que no hay que buscar la felicidad eterna, sino aprender a ser feliz cuando se ha alcanzado lo que se pretendía en esos momentos o en ese aspecto.

En definitiva, el cuento popular alimenta el alma de los niños, actuando como segunda alma (De Echebarne, 1962), presentándoles la verdad a través de imágenes referidas a la ley moral para ser asimiladas a modo de herencia natural de las civilizaciones o formas de existencia anterior, o bien, presentando los hechos para ser enjuiciados por los propios niños según una moral intuitivamente aprendida, amén de proporcionar una educación estética (al descubrir textos escritos con elegancia, viveza, sencillez e ingenuidad), inician en los recursos estilísticos de la literatura y mantienen contacto con los personajes de lo fantástico y mitológico, asociando cualidades y sentimientos a estos seres (Bryant, op.cit.).

Ya hemos visto, pues, la importancia del cuento popular y de la necesidad de que el niño active un proceso de comprensión pero también de exploración de él. Esto nos conduce, inevitablemente a reconocer la importancia que tiene el lector, ya que es su labor componer el texto según las pistas que éste le ofrezca. Conforme a esta perspectiva que Colomer (op. cit.) denomina “social-interactiva del texto” se establece una especie de “pacto narrativo” entre el autor y el lector. Sin embargo, en Literatura Infantil, este rasgo se agudiza más por mor de la menor experiencia vital del lector.

Abril Villalba (op. cit.) completa este papel crucial del lector, anunciando que el proceso lector pasa por varias fases: una de **sensibilización** (de 0-2 años, de nivel experiencial y utilitario), una de **aprendizaje** (de 3-6 años, de carácter socializador, madurativo y de aprendizaje de la lectura propiamente dicho), una de **consolidación** (de 7-12 años, de carácter formativo y adquisición de destrezas) y una última de **perfeccionamiento** (que ocupa el resto de la vida de un individuo, de carácter lúdico).

Para completar este proceso, los cuentos se erigen en herramienta útil y así nos lo indica Colomer (op. cit.) que cree que la justificación teórica sobre la importancia de la comprensión y del interés del lector por el texto favoreció la sustitución de las antiguas cartillas de lectura por los cuentos infantiles. Esta presencia de la Literatura Infantil, que la autora menciona, se vio reforzada por el aumento de la narración oral de cuentos y del uso generalizado del folklore. El cuento, por tanto, no sólo tendrá un interés literario, sino también favorecerá la introspección y la comunicación. De este modo, la lectura se caracterizará por ser activa, creativa, única y cooperativa. Si los niños se acostumbran a la narración oral de cuentos aprehenderán su estructura. Y concluye:

“(…) la reivindicación del folklore y la investigación psicolingüística potenciaron la entrada de la Literatura Infantil en los primeros niveles de escolaridad. La investigación sobre lectura cambió también el aprendizaje escolar promocionando la presencia de libros de ficción a lo largo de todas las etapas educativas. Durante la década de los ochenta, la didáctica de la literatura empezó a articular los avances de la teoría literaria y la reflexión psicopedagógica para saber qué debe enseñarse, a partir de qué textos y a través de qué actividades. Los estudios de literatura infantil y la didáctica de la literatura han coincidido aquí en un espacio común, ya que desde ambos campos interesa saber qué libros “enseñan a leer” y qué prácticas de difusión de los libros o de aprendizaje escolar permiten progresar a los niños y niñas en la interpretación de las obras literarias” (Colomer, op. cit., pág. 127).

La Literatura Infantil, pues, deberá cumplir con dos principios básicos: conveniencia educativa y comprensibilidad del texto.

Para algunos autores, en el parvulario el niño puede también leer ya que este acto es sinónimo de captar el significado. En el parvulario, el niño habla y escucha, funciones principales para la comunicación, primordial sobre todo entre la maestra y el niño y en distintas situaciones:

“Leer es arriesgar, a partir de índices perceptivos tomados de la trama de un mensaje escrito barrido por la mirada, una hipótesis, relativa a la significación del conjunto, que es precedida, acompañada o seguida por una operación de comprensión del sentido de cada una de las palabras(…)” (Lassalas, 1985: 218).

Esto supone la apertura a un mundo nuevo lleno de posibilidades y no sólo a la corrección meramente instrumental, aunque ésta, evidentemente, esté incluida

para alcanzar la Comprensión Lectora. En esta misma línea, Colomer (op.cit.), añade que aunque los niños tengan poca habilidad lectora, hay que forzar sus límites para avanzar en competencia lectora.

Según todo esto, una de las labores del educador, será la de establecer unos criterios para la selección de obras. En la actualidad, los libros de Literatura Infantil transmiten los nuevos valores que impone la sociedad en la que vivimos. Ahora tienen especial importancia los conflictos vitales intra e interpersonales (verbalización de problemas, negociación moral, adaptación personal a cambios exteriores, permeabilización de jerarquías, autoridad consensuada, imaginación compartida o anulación de fronteras entre el mundo infantil y el adulto). Por ello se introducen nuevos temas que antes eran silenciados para preservar la inocencia infantil o porque resultaban inapropiados según las normas de urbanidad. También se reflejan los cambios postindustriales como la incorporación de la mujer al trabajo. Los marcos urbanos son cada vez más habituales por ser más conocidos y respecto al modelo familiar, éste también ha variado: tienen cabida las familias monoparentales, disminuye el número de hermanos o describe a los abuelos (aún jóvenes) como aventureros. Hay también reflejos de multiculturalidad. En resumen y según Colomer:

- a. Se han configurado nuevos modelos en la representación literaria del mundo (nuevos valores, nueva descripción social, de transmitir).
- b. Se ha producido una tendencia hacia la fragmentación narrativa.
- c. Ha habido un aumento en la complejidad narrativa.
- d. Se ha incrementado el grado de participación otorgado al lector en la interpretación de la obra.
- e. La Literatura Infantil ha consolidado su vertiente de literatura escrita.
- f. Cada grupo de obras dirigidas a unas edades determinadas presenta unas características literarias más cohesionadas entre sí que en relación a los demás grupos.
- g. La evolución literaria a través de los bloques de edad muestra un aumento progresivo de la diversidad y complejidad.
- h. Se ha ampliado la narrativa a más público: primeros lectores y adolescentes.
- i. La Literatura Infantil se aleja, cada vez más, de los esquemas de la literatura oral.

Consecuentemente esta autora propone como criterios para valorar y seleccionar los libros infantiles y juveniles:

1. La calidad de los libros (el análisis de los elementos constructivos de la narración).
2. El lenguaje (el diálogo debe ser conciso, claro en las intervenciones, a veces, breve, por influjo de la televisión).
3. El inicio de las narraciones (debe establecer el mundo de ficción para interesar al lector).
4. El final de las historias (es importante porque aclara todo lo anterior; no tiene por qué ser feliz como en los cuentos tradicionales ya que ahora se acepta el conflicto y el final puede ser abierto o negativo).
5. El análisis de la ilustración (sobre esto volveremos más adelante).
6. La adecuación a la competencia del lector.
7. La diversidad de funciones (para distintos tipos de lectores, para realizar experiencias literarias distintas o para otros propósitos).

Daniel González (1997) es mucho más conciso a la hora de fijar estos criterios, que él resume en tres: el conocimiento directo del libro, el conocimiento real de las aficiones, condiciones personales y circunstancias del destinatario y la puntería en el juicio de quien aconseja.

En resumen, hay que tener en consideración los aspectos sociales, psicológicos, la compensación de los ambientes desfavorecidos, la motivación y el enriquecimiento de la competencia lingüística de los lectores siempre por medio de la lectura, convirtiéndose ésta en un pretexto para fomentar la expresión oral y escrita.

Paralelo al texto del libro, existe un aspecto importantísimo que no podemos eludir: la ilustración. Tan importante resulta que Satué asegura (1998) que una ilustración de calidad influye en el fomento e inicio del hábito lector.

En la Educación Infantil, aunque los niños no sepan leer, suelen coger un libro y mirar sus imágenes, pues ello les produce emoción, reflexión, contemplación y recreación de la historia, etc. Incluso imitan las posturas externas para tal acción (actitud de reposo ante la visualización del libro, por ejemplo) (Majó, 1989).

En una obra literaria destinada a niños de esta etapa, lo ideal es que exista un equilibrio entre el texto y la ilustración: "(...) texto no sin imagen e imagen no sin texto (...)" (Jean, 1985:150). Debemos educar en la estética sin obviar el texto ya que las ilustraciones sin la compañía del texto no configuran una auténtica lectura por-

que no hay un elemento de transición temporal entre ellas que sí viene explicado verbalmente.

Para Colomer (op. cit.), imagen y texto se complementan y ofrecen al niño información que no podría obtener de otro modo. La interacción que se produce entre ambos favorece la Comprensión Lectora en niños con poca habilidad, pues la imagen ayuda a recordar el texto. Además permite introducir los elementos más complicados de la trama que, verbalmente, sería muy difícil de entender. Por otra parte, permite establecer divergencias significativas entre otros elementos del discurso, por ejemplo entre la interpretación del narrador y la historia que él nos cuenta. Facilita las alusiones culturales e inicia en el juego intertextual y en el lenguaje visual. Permite, además, una comprensión desde la perspectiva icónica.

Por otra parte, una ilustración de calidad, narra una historia e implica un proceso cognitivo y comunicativo muy interesante. De ahí la diferencia entre “ilustración” e “imagen” (Durán, 1989).

Para Gassol y Aránega (2000), la ilustración cumple cuatro funciones básicas:

1. Informativa: la imagen se convierte en testimonio gráfico de situaciones y hechos.
2. Educativa: La ilustración estimula la creatividad y la imaginación, despierta la curiosidad y la magia, genera sentimientos, mueve la sensibilidad y ayuda a descubrir el placer de la lectura.
3. Comunicativa: La ilustración emite mensajes con una personalidad propia, facilitando la comprensión de un libro.
4. Lúdica: La ilustración propicia la diversidad de fórmulas de juego, la imaginación, la observación, la memorización,...

Muchos son los lingüistas que confían en la natural predisposición que presentan actualmente los niños, para comprender las ilustraciones, pues tienen más capacidad de aprehensión sensorial y experimental que de aprehensión intelectual y abstracta, ya que el elemento audiovisual condiciona el contenido brindado y recibido. A este respecto, dice Gómez del Manzano (1986: 64-65):

“Los procesos positivos de la audiovisualización tienen una incidencia clave para el tema que nos ocupa. Se ha comprobado que la audiovisualización conlleva

un proceso de desenvolvimiento progresivo de la capacidad evocadora de la persona, de la creatividad, del sentido de responsabilidad, de una comunión efectiva con la realidad, de una promoción adecuada afectiva, de audacia y compromiso en la acción, de suscitar relaciones interpersonales entre las que se destacan las relaciones paternofiliales y educadoras; de facilitar la cultura y la educación con la que se erradica el analfabetismo y se ofrece un amplio campo de posibilidades para el pasatiempo y el juego, la música y el arte. Con todo esto se equilibra el proceso abstracto y lógico, a veces extremista, del niño no acostumbrado al consumo de los medios.

Este conjunto de notas facilitan la comprensión lectora siempre que al lector-niño se le haga caer en la cuenta de que todas ellas se cumplen ampliamente en la obra literaria y facilitan la captación profunda e imaginativa en un contacto agradable con la imagen y el texto.

Si en el lector infantil se observa una incidencia fuerte de medios audiovisualizados conviene realizar una especie de sondeo que libere su psiquis de los aspectos negativos desencadenados por el contacto indiscriminado con estos medios. Sufre especialmente la voluntad. El sujeto se vuelve pasivo, infantil en extremo. Se intensifica el desarrollo del psiquismo inferior y el sujeto-receptor se convierte en una especie de soñador iluminado, que detenta una emotividad enfermiza, un evasimismo y una irresponsabilidad inmaduros.

El niño supersaturado de información visual y auditiva, adopta comportamientos masificados, despersonalizados, provocados por una cierta curiosidad frívola que determina, entre otros comportamientos y actitudes, irreflexión e inactividad.”

Y más adelante comenta:

“ Imagen y palabra son dos formas de lenguaje que coinciden y se diferencian. Entre ellas existe una relación de identidad racional por la que una puede ser intérprete de la otra y las obliga a una integración recíproca en relación de mutua dependencia”. (Gómez del Manzano, op. cit: 65).

El niño está acostumbrado a ponerse en contacto con múltiples imágenes. Influyen también sobre el niño de hoy los fenómenos valorativos que imponen los medios como el placer sensorial especial de la imagen.

El niño audiovisualizado y consumidor de imágenes presenta ciertas actitudes como la rápida adaptación a la cultura tecnológica, la adquisición de conocimientos por vía experiencial, la eliminación de intermediarios, la debilitación en la capacidad de interiorización y la creación excesiva de estereotipos que le llevan a un conocimiento fragmentado de la realidad.

Colomer cree que la capacidad innata de simbolizar en el niño (que aparece a los dieciocho meses) le lleva a reconocer dibujos (aunque no estén totalmente ajustados a la realidad) y fotos. Por tanto, parte esencial de las publicaciones infantiles es la ilustración, en particular en las dirigidas a niños de Educación Infantil. ¿Qué aporta la ilustración a la Literatura Infantil? Gómez del Manzano nos contesta: las imágenes en los libros tienen una intencionalidad pedagógica didáctica y al comprometer la atención del lector, enriquecen la respuesta que puede dar al texto por lo que se produce una comunicación más rica:

“La imagen apela a la sensibilidad y a la imaginación y provoca una ampliación connotativa del concepto por parte del niño que revierte en una ampliación de vocabulario y en una respuesta lingüística múltiple.” (Gómez del Manzano, op. cit.: 69).

El ilustrador nos brinda en la ilustración su modo de entender el texto, de sentirlo, de co-narrarlo. Como el autor, también él debe tener en cuenta al niño a quien se dirige y motivarlo a una interpretación más global del cuento. La imagen no sólo expresa ambientes, características externas de los lugares o los protagonistas, sino que, al mismo tiempo, transmite la intensidad dramática de un momento dado, los procesos psicológicos del desarrollo del conflicto, las relaciones socioculturales de un contexto, la importancia del paisaje, las actitudes, el movimiento, etc.:

“En la comunicación de la imagen el ilustrador, a base de formas y colores, nos transmite el mensaje. Aúna la calidad gráfica y la calidad afectiva proporcionando una comunicación visual que, en sí misma, desencadena la lectura del texto.” (Gómez del Manzano, op.cit.: 70).

Esto supone que la realidad objetal es única pero su significación no, ya que depende del contexto, cultura de quien lo percibe, la manera de un individuo de captar la realidad y de la vinculación con la historia personal, intereses, aprendizaje y motivación propios, al igual que afirmamos que un libro puede tener diversas lecturas interpretativas.

Según Gómez del Manzano (op. cit.), desde el siglo XIX quedan incorporados definitivamente los elementos ilustradores: belleza de la línea, la calidad intrínseca definida desde la ingenuidad, espontaneidad y libertad de expresión y movimiento, y eficacia colorista. La imagen debe acercarse a la realidad y es necesario dar preferencia al ambiente próximo del niño. Además, la imagen debe responder al deseo de actuar, explorar, crear y no puede asustar, turbar, etc, sino transmitir asombro, placer, ...

Para T. Durán (op.cit.), el proceso de lectura visual pasa por tres fases: reconocer, identificarse e imaginar y existen seis grandes vías comunicativas en cada obra ilustrada: por señales, documental, por empatía afectiva, por empatía ingeniosa, por experimentación y por la expresión del propio mundo interior.

Para Gómez del Manzano (1986, op. cit.), existen cuatro niveles de comprensión progresivos:

El primero parte de la lectura de los elementos separados de la imagen. Diferencia tres momentos: la exploración rápida de los rasgos de la imagen a través de la cual el niño la identifica. Una vez identificada la imagen, el niño la explica con una palabra que siempre tiene un referente cotidiano o cultural. Una vez que ha realizado esta operación de referencia, el niño explora los rasgos del referente. Cuando la enunciación corresponde al referente la operación se termina. Si no hay esta adecuación se reinicia el proceso mediante una nueva exploración que le llevará a una nueva enunciación. Si en este segundo proceso el niño vuelve a fallar, se produce en él un silencio que indica la falta de correspondencia entre el código que ha utilizado el ilustrador para transmitir el mensaje y la capacidad de asimilación intelectual que el niño tiene ante él. Este silencio no indica una incapacidad total para captar el mensaje sino una comunicación unidimensional que se da entre el niño y su propia realidad interior. Se produce un ensimismamiento difícil de expresar.

El segundo nivel de comprensión de la imagen hace alusión a la interconexión estática y descriptiva de los elementos identificados. Por parte del niño, la imagen se traduce en la enunciación de un sintagma compuesto por sustantivo seguido de adjetivo, complemento o relativo, o bien de sustantivo asociado a un verbo como sujeto o complemento. Para este segundo nivel es muy interesante el cuento de animales. El niño los suele describir acertadamente. En este grado de comprensión icónica es importante tener en cuenta al precedente.

En el tercer nivel de lectura de la imagen se da la interconexión dinámica de los elementos. En este momento interesa advertir la percepción dinámica espacial de la imagen. Cuando se da, el niño traduce esta percepción espacial por la enunciación de un conjunto sintagmático que incluye un sintagma de locación .

También en este tercer nivel de lectura icónica el niño puede llegar a percibir la dinámica temporal. Este proceso se realiza cuando es capaz de rellenar el hueco entre dos imágenes que expresan dos actos consecutivos. Si el niño percibe esta relación procede a la enunciación que tiene como elemento sintagmático esencial el predicado, la forma verbal.

En cuanto se produce la interconexión, aunque ésta sea muy incipiente y sencilla, se establece la comunicación entre el ilustrador-emisor y el niño-receptor, se produce el encuentro, y el niño procede a la “visualización”-lectura.

La cuarta fase o nivel de comprensión es el denominado “discurso paralelo”. La lectura de la imagen se traduce en exclamaciones, preguntas, comparaciones por parte del niño. A veces se producen silencios elocuentes. Cuando estos silencios se dan no conviene forzar la expresión ya que el niño está sometido a una recreación de la imagen en el interior de sí mismo.

Esta autora recoge la idea planteada por Enzo Petrini en el *Estudio crítico de la literatura juvenil* en el que hace depender los procesos interpretativos de las ilustraciones de la evolución psicológica de los niños. Para la primera etapa (3-6 años), Petrini aboga por una ilustración fiel a la realidad ya que el niño va dando paso a una actitud referencial. Pasa de una actividad no autónoma a una autonomía de actividad mediante el conocimiento progresivo del ambiente. Es el momento en el que el niño reconoce los colores; el momento de proceder a imitaciones sucesivas y espontáneas que reflejan el comienzo de su actividad cognoscitiva; el momento también, de reconocer en el juego un valor en sí mismo. Es la edad en la que se da una proyección de impulsos afectivos hacia cuanto le rodea y hacia cuantos le rodean, especialmente hacia sus padres.

Los porqués y el cómo caracterizan la formación de la inteligencia y buscan respuesta en la imagen. Por esto los objetos y la ambientación de las ilustraciones deben reflejar la realidad sin dar cabida a imágenes grotescas o deformantes, a imágenes estilizadas o caricaturescas. La conclusión a la que llega es muy interesante y la reproducimos textualmente:

“Importa que respetemos la actitud del niño ante la imagen. Existe en primer lugar un nivel de lectura en el que el niño interpreta originalmente la imagen y crea su propia narración frente a ella prescindiendo totalmente del texto que la acompaña.

En un segundo momento, el niño intenta leer el texto-apoyo prescindiendo de la anterior interpretación que ha hecho de la imagen. Regularmente suele hacer esta lectura como si estuviera frente a un texto limpio sin ninguna referencia gráfica. Asume una nueva concepción narrativa procedente de un mismo material pero percibida desde distinto código expresivo.

Por último, en un momento propio e irrepetible para cada lector, el niño procede a la comprensión global de imagen y texto.” (Gómez del Manzano, op. cit: 90).

Cuando esta realidad se produce conviene no hacer ninguna valoración especial del hecho. Es lógica, y como tal hay que asumirla, para no provocar en los lectores una maduración comprensiva inadecuada que los incapacita para descubrir el valor recreativo de la lectura, aunque sí podemos enriquecerla, orientarla, etc. Este proceso no es espontáneo. En el aula hay que enseñar a leer imágenes estáticas y a establecer la conexión entre ellas, pues, el niño está más acostumbrado a ver imágenes en movimiento en su entorno.

Conocido este proceso de iniciación a la lectura de la imagen y de su referencia a la formulación de una secuencia narrativa es necesario mirar hacia la lectura del texto.

El niño que lee la imagen al convertirse en lector tiene que ejercitar su capacidad creativa para traducir símbolos, reconocer significados y reaccionar ante la palabra inferir, valorar, interpretar y lo hará del mismo modo que extrae el significado de un texto: formulando hipótesis y verificando.

El lector-niño realiza un triple proceso mediante el cual reconstruye un mensaje hablado a partir de un texto escrito dando respuestas significativas al mensaje reconstruido, de modo que sean idénticas a las dadas si el mensaje fuera hablado.

El aprendizaje de la lectura se ve mediatizado por unos rasgos generales como el de la salud, el de la lateralización, la percepción visual, el desarrollo de la inteligencia, la formación del gusto estético, la dilatación del campo de la experiencia,

la transferencia de los valores culturales de los pueblos, la recreación espontánea de la realidad y de la imaginación y la comunicación de la sugestión mágica de lo sensorial y anímico, al mismo tiempo que puede comunicar la significación de los sentimientos.

Otro aspecto que debe preocuparnos es el de averiguar cómo percibimos las imágenes. Ya sabemos que hay unos factores personales mediáticos que precisan una postura activa del receptor. Esta participación activa implica lo que llaman Aparici y Matilla (1989) la *reintegración* o habilidad de complementar los objetos hasta verlos como una totalidad.

Para la Gestalt, la percepción, en general, tiende a complementar aquellos elementos que pueden dar definición, simetría, regularidad, continuidad, unificación y forma a nuestra propia percepción. Aunque recibimos centenares de estímulos, sólo somos conscientes o percibimos los que nos llaman la atención. De ahí que denominen *dimensión máxima de atención* al número de elementos que pueden percibirse en un instante y varía de un individuo a otro.

La forma más elemental de organizar la percepción es separar el campo perceptual en figura y fondo. Esta relación sigue unos principios: continuidad, proximidad, semejanza y contraste (luz y color, por ej.). Y, además, recurrimos a las categorías conceptuales mentales que tenemos para intuir una imagen.

Por todo ello, la Gestalt establece una relación entre percepción y medios de comunicación basada en:

- La experiencia previa acerca de los objetos representados.
- Las fantasías y frustraciones que se canalizan a través de la captación del mensaje.
- La identificación que se realiza entre los personajes, clase social, ambientación a través del mensaje anunciado en el sujeto que, la mayoría de las veces, no pertenecen al mismo nivel socio-económico representado.
- La carga de frustración personal que envuelve al individuo.
- La identificación y proyección que se realice con el mensaje en relación con nuestros mecanismos de defensa y con la organización perceptual del objeto representado, con la asociación que se establezca y nos vincule a nuestro entorno social e individual desde el punto de vista de los patrones

(normas, valores, pautas) que hayamos incorporado en nuestras experiencias previas.

- El mundo perceptual es similar en las personas que comparten el mismo código pero la valoración sí es distinta.

Los niños suelen confundir la realidad y su representación. Los adultos identifican los datos que perciben pero no los confunden. La representación de la realidad está en función del tratamiento gráfico-visual del comunicador y/o del poseedor del canal de comunicación, de tal modo que más coincidencia con la realidad significa más iconicidad.

Hay imágenes que son monosémicas (con un significado) y otras polisémicas (con un significado inmediato y otro derivado). Esto nos lleva a que, en multitud de ocasiones, en Literatura Infantil y Juvenil se recurre a los estereotipos sociales para asociar a determinadas imágenes, determinadas ideas. De aquí se deduce los dos niveles de significación: el nivel denotativo y el connotativo (más subjetivo). En teoría, hasta los doce años, los niños interpretan desde el primer nivel, siguiendo la literalidad de la imagen; más tarde, ya podrán acceder a niveles más abstractos y simbólicos, sin embargo, si se trabaja con ellos y se les acostumbra a hacer este tipo de lectura, se consiguen ambos niveles desde los primeros años escolares.

Según Aparici y Matilla (1989, op. cit.), un texto unido a una imagen puede implicar: una función de anclaje (el texto guía el significado de la imagen), una función de relevo (se complementan ambos) y ofrece un significado distinto al del propio registro fotográfico. En resumen, para leer una imagen, atenderemos:

- a. Desde el nivel denotativo: la enumeración y descripción de objetos, cosas y/o personas en contexto, la localización espacial, las líneas de atención y fuerza, los tipos de plano, la angulación, el uso de la luz y el color, el nivel de originalidad e iconicidad.
- b. Desde el nivel connotativo: los mensajes ocultos, el cómo aparece disfrazada la información, los objetivos que pretende, la valoración de la sociedad, el hombre, la mujer, la moral, etc., el grado de sugerencia y la comparación con otras realidades, etc.

Finalizaremos subrayando la necesidad de reivindicar, tal y como lo hacen, entre otros, Balzola (1998) y Aparici y Matilla (op. cit), para el maestro o el edu-

cadore una preparación en el tema de la ilustración, no sólo para que les sirva a modo de criterio de selección de una obra, sino también para concienciarse de que la imagen puede servir como instrumento de pensamiento y reflexión en sí misma. La ilustración no sólo fija la atención, desde edades muy tempranas, del niño para seguir el texto que les llega por vía auditiva, sino que facilita la comprensión de éste a nivel semántico, fonológico y sintáctico. Al mismo tiempo, la lectura de la imagen secuenciada les lleva a la concienciación de la estructura narrativa que es fundamental. En definitiva, a conseguir una óptima Comprensión Lectora:

(...)“Paradójicamente, lo que caracteriza habitualmente la mayor parte de los documentos audiovisuales pedagógicos es la ausencia de un tratamiento icónico. La organización del mensaje suele parecerse extrañamente a un plan de clase donde se reproducen sus mismos procedimientos. La imagen es particularmente apta para otro modelo didáctico de carácter participativo que puede convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en un acto con sentido en sí mismo y en su respectivo contexto” (Aparici y Matilla, op. cit.:13-14).

Queda, por tanto, demostrada la necesidad de un programa de animación lectora para enmarcar todas aquellas actividades que faciliten el fomento de las habilidades y alcanzar, así, una óptima Comprensión Lectora, por lo que Didáctica de la Lengua y Didáctica de la Literatura han de ir unidas para conseguir esta finalidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIL VILLALBA, M.: "Los libros infantiles pueden enseñar a leer", *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 124, (2000), pp. 44-54.
- ALLER, C. Y OTROS: *Estrategias lectoras. Juegos que animan a leer. Talleres de lectura*. Alcoy: Marfil, 2001.
- APARICI, R. Y GARCÍA MATILLA, A.: *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1989.
- BALZOLA, A.: "De William Blake al Corte Inglés", *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 102, (1998), pp. 53-56.
- BETTELHEIM, B.: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica, 1981.
- BRYANT, S.: *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Hogar del Libro, col. Navidad, 1983.
- COLOMER, T.: *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Barcelona: FGSR, 1990.
- COLOMER, T.: *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis, 1999.
- DANIEL GONZÁLEZ, L.: *Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Editorial Palabra, T: I, II y III, 1997.
- DE ECHEBARNE, D.P.: *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires: Kapelusz, 1962.
- DURÁN, T. "Del abecedario al álbum ilustrado", *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 5, (1989), pp. 19-25.
- GASOL TRULLOS, A. Y ARÁNEGA, M.: *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*. Barcelona: Edebé, 2000.

GÓMEZ DEL MANZANO, M.: “Papel de la ilustración en el proceso lector”, en *Cómo hacer a un niño lector*. Gómez del Manzano. Madrid: Narcea, 1986, pp. 59-91.

GRATIOT-ALPHANDÉRY, H.: “Función de la lectura en la formación del niño y el adolescente”, en *El poder de leer*. Coordinado por Jolibert, J. y Gloton, R. Barcelona: Gedisa, 1985, pp. 47-52.

JEAN, G.: “Las relaciones texto/ dibujos en los libros y álbumes para niños”, en *El poder de leer*. Coordinado por Jolibert, J. y Gloton, R. Barcelona: Gedisa, 1985, pp. 145-153.

LASSALAS, P.: “La función del parvulario”, en *El poder de leer*. Coordinado por Jolibert, J. y Gloton, R. Barcelona: Gedisa, 1985, pp. 213-222.

MAJO, F.: “Libros de imágenes en la escuela infantil: libros para los niños que no saben leer”, en *Sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Arturo Medina*. Madrid: Publicaciones Pablo Montesino, 1989, pp. 339-351.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A.: *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Murcia: Universidad de Murcia, 1989.

ROSWAN, A.: *Cómo contar cuentos*, Barcelona: Integral, 1997.

SATUÉ, E.: “Para una educación de la sensibilidad”, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 102, (1998), pp. 74-77.

