

ACCESO AL E-BOOK GRATIS

- [+] Diríjase a la página web de la editorial www.tirant.com
- [+] En *Mi cuenta* vaya a Mis promociones www.tirant.com/mispromociones
- [+] Introduzca su mail y contraseña, si todavía no está registrado debe registrarse
- [+] Una vez en Mis promociones inserte el código oculto en esta página para activar la promoción

Código Promocional

Rasque para visualizar

La utilización del LIBRO ELECTRÓNICO y la visualización del mismo en NUBE DE LECTURA excluyen los usos bibliotecarios y públicos que puedan poner el archivo electrónico a disposición de una comunidad de lectores. Se permite tan solo un uso individual y privado.

No se admitirá la devolución de este libro si el código promocional ha sido manipulado





INFORMACIÓN

PVP	20€
WEB	www.miriadahispanica.com
EDITORES	Servicios de Programas Universitarios S.L. Calle Ramón Gordillo 4. 46010 Valencia, España.
EDITORIAL	Tirant lo Blanch libros Artes gráficas 14, Bajo dcha. Tels. 0034-963610048/50 Fax. 0034-963694151 46010 Valencia
ISSN	2171-5718
DEPÓSITO LEGAL	S. 533-2010
LUGAR DE EDICIÓN	Valencia
PERIODICIDAD	Semestral
DISEÑO DE CUBIERTA	Basado en el el mapa de América de Diego Gutiérrez en el año 1562
PRODUCCIÓN Y ADMINISTRACIÓN	Raquel Celma Villanueva. Servicio de programa univer- sitarios
AVISO LEGAL	<i>Se permite la reproducción parcial de los contenidos para uso didáctico siempre que se cite la procedencia de los mismos.</i>



CRÉDITOS	7
PRÓXIMO CALL FOR PAPERS	9
PRÓLOGO	11

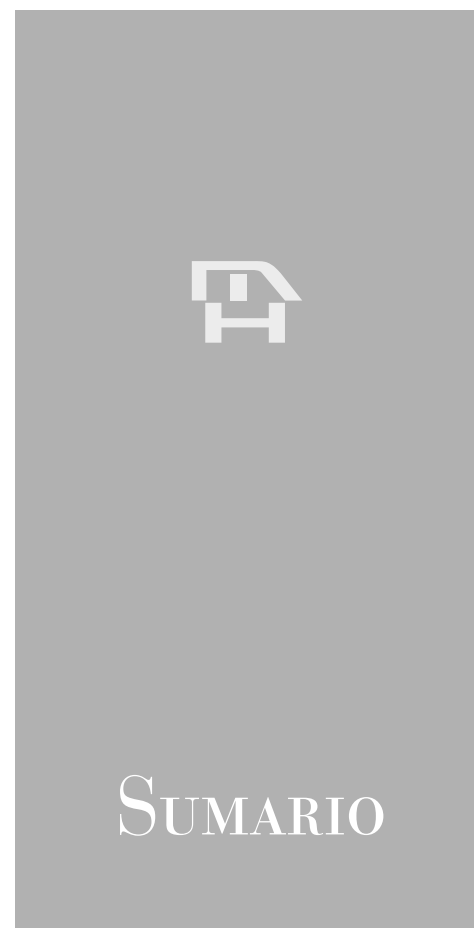
ARTÍCULOS

La escritura y la lectura de la esperanza. O la risa más joven del mundo.....	19
RICARDO CHÁVEZ <i>Middlebury College</i>	

<i>La otra orilla:</i> Literatura infantil para el desarrollo de una educación intercultural en el siglo XXI	35
ROCÍO DOMENE <i>Universitat de València</i>	

Community-Engagement Pedagogy through Children's literature: A tool to enhance L1 and L2 within culturally relevant contexts.....	51
LUCÍA OSA-MELERO <i>Duquesne University</i>	

<i>Sophie's Lighthouse:</i> From Reading to Storytelling. The Development of Children's Language Skills and Imagination.....	69
MARTA RAMÓN QUEROL <i>CEIP E. M. Ródenas Benicarló</i>	



Hope After Death? A Multimodal Analysis of <i>Granpa</i>	83
ARSENIO JESÚS MOYA-GUIJARRO Y BEGOÑA RUIZ CORDERO <i>Universidad de Castilla-La Mancha</i>	

Hipersensibilidad femenina, relato folklórico y literatura infantil: «La princesa y el guisante» (ATU 704)	99
ALEXANDRE BATALLER CATALÀ <i>Universitat de València</i>	

Algunas in-esperadas caperucitas de Perrault y los Grimm: una interpretación multimodal.....	115
ROBERTO MARTÍNEZ MATEO <i>Universidad de Castilla La Mancha</i> NIEVES RIOCEREZO MARTÍNEZ. <i>IES Comuneros de Castilla, Burgos</i>	

Introducción al pensamiento crítico a
través del teatro en la clase de L2..... 131

ANA SÁNCHEZ HERRERA

Universitat Oberta de Catalunya

La lectura estética: hacia la mejora de
la enseñanza de la literatura infantil y
juvenil..... 147

ROBERTO REQUENA

Universitat de València

Las inferencias durante la lectura: de la
curiosidad literaria a la construcción de
significados..... 161

ESTHER ALABAU

CEIP Juan XXIII, Godella

La inteligencia emocional a través de la
literatura..... 179

GLORIA GABARDA USACH

Universidad Católica de Valencia

Literatura y terapia narrativa: historias
múltiples en cada relato y en cada
persona..... 189

MARIANGELS FERRER I DUCH

Manchester University

RESEÑAS 201

OTROS ENLACES DE INTERÉS 207

CONTENIDOS DE *MIRÍADA HISPÁNICA*. 211

NORMAS DE ESTILO Y PUBLICACIÓN.. 217



CRÉDITOS

DIRECTOR

Agustín Reyes-Torres
Doctor en Filología inglesa.
MA en Literatura comparada

SUBDIRECTOR

José Enrique Peláez Malagón
Doctor en Historia del arte

SECRETARIO EDITORIAL

Sergio Arlandis
Doctor en Filología hispánica

EDICIÓN DIGITAL/WEBMASTER

David Celma
University of Virginia in Valencia Program

CONSEJO DE REDACCIÓN

María del Puig Andrés
Doctora en Filología inglesa

M^a Pilar Guitart
Doctora en Comunicación audiovisual

Fernando Operé
Doctor en Historia latinoamericana

Jesús Peris
Doctor en Filología hispánica

Mabel Richart
Doctora en Comunicación audiovisual

Eliseo Valle Aparicio
Doctor en Historia contemporánea
y DEA en Sociología

COMITÉ EVALUADOR Y CIENTÍFICO

Juan Carlos Abril <i>Universidad de Granada</i>	Miguel Ángel García <i>Universidad de Granada</i>
Marta Albelda <i>Universitat de València</i>	David Gies <i>University of Virginia</i>
Juan Antonio Ardila <i>University of Edinburgh</i>	Manel Lacorte <i>University of Maryland</i>
Andrew Anderson <i>University of Virginia</i>	Blanca Lopez de Mariscal <i>Tecnológico de Monterrey</i>
Joaquín Azagra Ros <i>Universitat de València</i>	Ángel López García <i>Universitat de València</i>
Rafael Beltrán <i>Universitat de València</i>	Maria Mabrey <i>University of South Carolina</i>
Teresa Bordón <i>Universidad Autónoma de Madrid</i>	Nancy Marino <i>Michigan State University</i>
Herbert Tico Braun <i>University of Virginia</i>	Matthew Marr <i>Penn State University</i>
Carlos Cabrera <i>Universidad de Salamanca</i>	Enric Mateu <i>Universitat de València</i>
Toni Cella <i>Arizona State University</i>	Francoise Morcillo <i>Université d'Orléans</i>
Daniel Chavez <i>University of New Hampshire</i>	Sylvia Nagy-Zekmi <i>Villanova University</i>
Luis Correa-Díaz <i>University of Georgia</i>	Brian Owensby <i>University of Virginia</i>
Julia Cuervo Hewit <i>Penn State University</i>	Patrocinio Ríos Sánchez <i>Middlebury College (Madrid)</i>
Daniel Chornet-Roses <i>University of Saint Louis (Madrid)</i>	Domingo Ródenas <i>Universitat Pompeu Fabra</i>
Mark P. Del Mastro <i>College of Charleston</i>	Esperanza Roman-Mendoza <i>George Mason University</i>
Gianfranco Depretris <i>Universidad de Turin</i>	José Rafael Saborit Viguer <i>Universitat Politècnica de València</i>
Francisco Javier Díez de Revenga <i>Universidad de Murcia</i>	Laura Scarano <i>Universidad Nacional del Mar de Plata y CONICET</i>
Irma Emiliozzi <i>Universidad de Lomas de Zamora, Buenos Aires.</i>	Andrea Smith <i>Shenandoah University</i>
Andres Fisher <i>Appalachian State University</i>	Fernando Tejedo-Herrero <i>University of Wisconsin-Madison</i>
Edward Friedman <i>Vanderbilt University</i>	Eduardo Urbina <i>Texas A&M University</i>
Aurora Hermida-Ruiz <i>University of Richmond</i>	Susan Walter <i>University of Denver</i>
Jesús G. Maestro <i>Universidad de Vigo</i>	

MIRÍADA HISPÁNICA - NÚMERO 15

Edición Otoño 2017

Call for Papers:

Latinoamérica en el Siglo XXI: Política, literatura e historia

La edición número 15 de *Miríada Hispánica* girará en torno a la política, la literatura y la historia de Latinoamérica a comienzos del Siglo XXI. Justo cuando se cumplen 50 años de la fundación de LASA (Latin American Studies Association), *Miríada Hispánica* desea unirse de manera simbólica al reconocimiento de la investigación y de los estudios interdisciplinarios que se han realizado sobre América Latina desde todos los ámbitos a través de las décadas y que se continúan realizando.

Invitamos a todo investigador, profesor y estudiante de posgrado que lo desee, a participar mandándonos sus artículos cuyo contenido podría estar relacionado con algunas de las siguientes líneas temáticas:

- Diásporas latinas y relaciones internacionales
- Instituciones y sistemas de poder en Latinoamérica que propagan discursos de intolerancia, violencia, exclusión y odio
- Literatura y cultura latinoamericana en el siglo XXI
- América Latina ante los nuevos modelos políticos
- Las nuevas formas de la literatura en el siglo XXI
- Estudios de género en América Latina.
- Educación y desarrollo social. La ciudad vs la vida rural en América Latina
- Marginación y descolonización de los pueblos indígenas latinoamericanos
- Los efectos de la globalización en Latino América
- La mujer en el cine en el siglo XXI
- Etc.

Las contribuciones deberán ser enviadas por correo electrónico antes del 1 de abril de 2017 a miriada.hispanica@uvavalencia.org. (Normas de estilo y publicación a consultar en www.miriadahispanica.com)





PRÓLOGO

The time to build is upon us

NELSON MANDELA

Uno de los avances recientes en la educación del siglo XXI es el énfasis en el desarrollo de los procesos interpretativos y la atención al pensamiento crítico. Desde un enfoque pedagógico sociocultural, estos procesos interpretativos se distinguen por una actitud dialógica que va dirigida, por un lado, a una continua producción y negociación de significados y, por otro, a desarrollar rutinas y prácticas específicas que fomentan la habilidad de pensar tanto de manera individual como en grupo. Uno de los objetivos fundamentales es que los alumnos, partiendo de sus experiencias previas, elaboren sus ideas y que las articulen e intercambien de manera espontánea y creativa con sus compañeros: la lectu-

ra de textos literarios y el fomento de la literacidad van, por tanto, estrechamente unidos a la labor cognitiva.

La edición 13 de *Miriada Hispánica* presenta un total de 12 artículos que ilustran de manera teórica y práctica la importancia de la literatura infantil como base para la transformación educativa en el siglo XXI. La sociedad cambia constantemente y la educación, para estar en consonancia, debe hacerlo también. Si no sucede de esta forma, nos vemos abocados a cometer el craso error de que los jóvenes escolares reciban una formación para un mundo y una realidad obsoletos, impropios y desfasados. Algunas de las preguntas que debemos hacernos son,

¿qué cambios concretos conlleva la sociedad actual? ¿Cómo repercutirán en el ámbito educativo? Para responder, es preciso reflexionar y tratar de describir el siglo XXI en relación con conceptos actuales como la globalización, la diversidad, la interculturalidad y la multiliteracidad.

Los cambios que se requieren han de sustentar su filosofía en la necesidad de brindar al alumnado del siglo XXI una educación con menos prejuicios y más inclinación a conocer, experimentar e interactuar; una educación basada en menos fronteras y más razones para explorar e imaginar, y por supuesto, una educación con menos docentes transmisores de información y más maestros dispuestos a guiar, a facilitar el conocimiento y a ayudar a los estudiantes a disfrutar aprendiendo y a pensar por sí mismos. Para llevar a cabo este proceso de transformación la literatura infantil es un elemento fundamental. El alumno estimulado a leer desde una edad temprana aprende sumergiéndose en realidades paralelas a la suya, expande su perspectiva del mundo, interpreta sin juzgar y hace uso del lenguaje para expresar con precisión sus pensamientos críticos.

Para abrir esta edición, el primer artículo es del escritor mexicano Ricardo Chávez, profesor de Middlebury College (EEUU), quien reflexiona sobre los aspectos que definen la literatura infantil. En su ensayo «La escritura y la lectura de la esperanza. O la risa más

joven del mundo,» medita sobre cómo gracias a los libros para niños es posible elaborar un mundo para ellos distinto al mundo de los adultos, un mundo de esperanza frente a un mundo intoxicado y enfermo; un mundo basado en el buen humor dedicado a las nuevas generaciones. En sus propias palabras, uno de los objetivos de la literatura infantil es «encontrar en nuestra humanidad y en nuestro mundo, aquello que sea rescatable.»

El segundo artículo de Rocío Domene se hace eco del anterior y argumenta a favor de lo que Chávez ha acuñado como «literatura de la esperanza» para superar algunos males endémicos de nuestra sociedad como el racismo, el sexismo o la discriminación social. En su trabajo titulado «*La otra orilla: Literatura infantil para el desarrollo de una educación intercultural en el siglo XXI,*» Domene aboga por la diversidad y utiliza el cuento de la escritora chilena Marta Carrasco, *La otra orilla* (2007), como recurso didáctico para trabajar la interculturalidad en el aula.

En esta misma línea, y haciendo uso también de la literatura infantil como recurso clave, la profesora Lucía Osa-Melero de Duquesne University (EEUU), nos presenta el trabajo que está realizando a través del proyecto «Reading to Play Playing to read.» En su artículo «Community-Engagement Pedagogy through Children's literature: A tool to enhance L1 and L2 within culturally relevant contexts,» Osa-Me-

lero pone de manifiesto cómo la lectura por parte de estudiantes universitarios a niños de la comunidad hispana en Pittsburgh (EE.UU) fomenta la integración y facilita el desarrollo educativo, social y cultural de jóvenes y adultos.

A continuación, Marta Ramón Querol, maestra de primaria con amplia experiencia como cuentacuentos, aúna su formación y su práctica docente en el artículo, «*Sophie's Lighthouse: From Reading to Storytelling. The Development of Children's Language Skills and Imagination.*» Con la finalidad de integrar la literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, Ramón no solo destaca la lectura como elemento transversal en la formación de los alumnos sino que también nos habla de aquellos aspectos de su trabajo que han contribuido al éxito en el aula de la serie de cuentos que ella misma ha escrito.

De esta manera llegamos a un segundo bloque en esta edición en la que se realiza un estudio de una serie de obras de la literatura infantil que por su temática y contenido contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico. En el artículo «Hope After Death? A Multimodal Analysis of *Granpa*,» Arsenio Jesús Moya-Guijarro y Begoña Ruiz Cordero de la Universidad de Castilla-La Mancha, analizan desde una perspectiva multimodal el poder de la imagen en este álbum ilustrado para representar el tema de la enferme-

dad y la muerte. La interacción entre los elementos verbales y visuales es determinante en la acción y el proceso narrativo.

Por su parte, Alexandre Bataller, profesor titular de la Universitat de València, examina el giro interpretativo que se puede observar en las distintas versiones del cuento de Andersen «La princesa y el guisante» (1835) a través de los siglos. En su artículo, «Hipersensibilidad femenina, relato folklórico y literatura infantil: «La princesa y el guisante» (ATU 704),» nos muestra como la leyenda de la «Delicada de Gandía» representa una variante del canon clásico que, en este caso, ha sido reapropiado por el folklore popular. Las distintas lecturas críticas y transgresoras que todavía suscita son un buen ejemplo de cómo la ficción puede ser reinterpretada y llegar a formar parte del imaginario colectivo.

En la siguiente contribución, Roberto Martínez Mateo y Nieves Riocerezo Martínez, también indagan y comparan la pluralidad de significados atribuidos en este caso a los personajes de Caperucita Roja y el Lobo. Como indica el título del artículo, «Algunas in-esperadas caperucitas de Perrault y los Grimm: una interpretación multimodal,» su estudio se centra en la caracterización lingüística y visual de las distintas versiones de Perrault y los hermanos Grimm.

Para continuar, el siguiente bloque de artículos presenta una aproximación a distintas consideraciones teóricas y aplicaciones prácticas de la literatura infantil. Con el objetivo de conseguir un aprendizaje significativo y partiendo de la noción de pensamiento reflexivo de John Dewey, Ana Sánchez Herrera en su trabajo «Introducción al pensamiento crítico a través del teatro en la clase de L2,» defiende la necesidad de usar la educación de modo que el alumnado tenga la oportunidad de construir sus propios significados y pueda aprender añadiendo nuevos conceptos a aquellos que ya ha adquirido previamente. Para ello, propone el teatro como recurso didáctico.

Roberto Requena, en el artículo titulado, «La lectura estética: hacia la mejora de la enseñanza de la literatura infantil y juvenil,» centra su línea de argumentación en la necesidad de renovar los enfoques didácticos en los centros escolares y en la importancia de establecer un modelo educativo que fomente lo que se denomina la lectura estética. Este tipo de lectura debe ir dirigida a despertar emociones y crear experiencias que hagan al alumno disfrutar con las obras literarias.

Esther Alabau, por su parte, investiga sobre la asociación de ideas y conocimientos que se generan en la mente de los niños cuando leen. En su artículo «Las inferencias durante la lectura: de la curiosidad literaria a la construcción de significados,» Alabau subraya que

los alumnos son participantes activos en el proceso de interpretar una obra y que los procesos cognitivos que generan van ligados a la competencia lectora y literaria que desarrollan. Es por ello que el docente juega un papel fundamental en su educación y en la lectura de libros infantiles que potencian su desarrollo mental y emocional.

En la siguiente contribución, Gloria Gabarda Usach también argumenta a favor del uso de la literatura infantil en la clase de L2. Su artículo «la inteligencia emocional a través de la literatura» teoriza y propone una metodología para trabajar este tipo de inteligencia con niños de 6 y 7 años: desde la identificación de emociones propias o ajenas al desarrollo de la autoestima, la capacidad de expresar los sentimientos o la oportunidad de identificar ciertos miedos.

Para finalizar, Mariangels Ferrer i Duch, destaca la estrecha relación entre la literatura y los cuentos o historias que cada individuo crea de su propia vida. En su artículo «Literatura y Terapia Narrativa: historias múltiples en cada relato y en cada persona,» nos presenta su perspectiva como psicóloga clínica en la Universidad de Manchester. Ferrer i Duch destaca la existencia frecuente de una narrativa dominante problemática que en muchas ocasiones puede cambiarse gracias a la capacidad de cada persona para recuperar o inventar otras historias, pero también para sentirse inspirada por otros perso-

najes. Una vez más, la literatura brinda un amplio abanico de oportunidades para imaginar y desarrollar tu identidad y tu historia personal.

Resulta terriblemente pernicioso no abrir las ventanas al mundo a cada individuo ya desde la infancia, aproximarles a aquello diferente, despertar su curiosidad y ayudarles a superar prejuicios y a fomentar en ellos el pensamiento crítico que les permita ejercer

una ciudadanía responsable. Es por este motivo que la literatura infantil representa la literatura de la esperanza y debe formar parte de la renovación y el cambio que la sociedad necesita ya que los niños que acuden diariamente a las escuelas son los habitantes de este planeta, parte de su presente y de su futuro.

AGUSTÍN REYES TORRES
Director de *Miriada Hispánica*





ARTÍCULOS





RICARDO CHÁVEZ CASTAÑEDA¹

Middlebury College, USA - rchavez@middlebury.edu

Artículo recibido: 15/02/2016 - aceptado: 13/04/2016

LA ESCRITURA Y LA LECTURA DE LA ESPERANZA O LA RISA MÁS JOVEN DEL MUNDO

RESUMEN:

El siglo XX marca un antes y un después en la concepción de la niñez. El mundo adulto se centra en el cuidado de las nuevas generaciones y escribe para ellas, nace así la literatura infantil. Una literatura en la cual el buen humor es la clave de todo lo que se lee y se escribe. Se distinguen, así mismo, dos espacios vitales. Por una parte, el denominado «mundo de arriba» donde habitan los adultos y se percibe la realidad «real». Por otra, el «mundo de abajo», una realidad «disfrazada» creada por los adultos para los niños con el propósito de protegerlos y mostrarles solo la belleza de la vida.

En este sentido, ¿es conveniente enseñarles a los niños el «mundo de arriba»? ¿Representa «el mundo de abajo» un cosmos tan alejado del universo de los adultos? Las respuestas son negativas, por tanto, la literatura constituye una herramienta básica para enseñar a los niños a convivir con lo «intoxicado». Esta convivencia se muestra favorecida por el fomento de la literatura de la esperanza cuyos escritores deben «pescar» y/o «cultivar», es decir, perseguir y sembrar. Y, ¿cómo se crea esta literatura teniendo en cuenta la verdad? A través de las posibles lecturas del mundo: la mentira, la verdad en bruto y la verdad elaborada. Esta última es la esencia, la escritura de una verdad que aboga por la ternura y el cuidado a los temas escabrosos. En definitiva, no hay temáticas adultas o infantiles, la diferencia reside en la perspectiva.

PALABRAS CLAVE: Literatura infantil, «mundo de arriba», «mundo de abajo», literatura de la esperanza, verdad elaborada.

¹ Ricardo Chávez Castañeda (México, 1961) narrador e integrante del Crack, tiene más de 50 libros publicados con los cuales ha obtenido reconocimientos en España, Argentina, Ecuador, Cuba y en su propio país.

ABSTRACT:

The twentieth century marks a turning point in the conception of childhood. The adult world focuses on the care of new generations and writes for them, children's literature is born. A literature in which the humour is the key to everything read and written. Two vital spaces are distinguished. On the one hand, the so-called «mundo de arriba» inhabited by adults and where the «real» reality is perceived. Furthermore, the «mundo de abajo», a «disguised» reality created by adults for children in order to protect and show them only the beauty of life.

In this sense, is it appropriate to teach children the «mundo de arriba»? Does the «mundo de abajo» represent a cosmos so far from adults' world? The answer is negative; therefore, literature is a basic tool to teach children to live with the «intoxicated». This coexistence is favoured by the promotion of *literatura de la esperanza* whose writers must «fish» and / or «grow», ie, pursue and sow hope and values. And, how is this literature created taking into account the truth? Through the possible readings of the world: lie, truth and the elaborated truth. The latter one is the essence, writing a truth that advocates for tenderness and care in controversial themes. In short, there are not adult or children's issues, the difference lies in the perspective.

KEYWORDS: Children's literature, «mundo de arriba», «mundo de abajo», *literatura de la esperanza*, the elaborated truth.

I

Hay en la literatura algo que podríamos llamar esencialmente «humor» y dividir así en dos a la literatura: poner de un lado aquélla que con buen humor se escribe y que con buen humor se lee, y poner del otro lado aquélla que desde el mal humor se crea y desde el mal humor se necesita. A la primera le hemos llamado «literatura infantil» y a la segunda le denominamos simplemente «literatura». Y es entonces el humor—no la complejidad o sencillez estructural, no el uso lingüístico, no la tipología de personajes—la cualidad que las distingue.

La intención «humorística» de la literatura infantil se origina, tiene su causa primordial, en el público lector al que se dirige. Dicho de una manera obvia, pero al mismo tiempo provocadora: si no existiesen niños, no sería necesario el buen humor ni para leer ni para escribir.

Este tipo de buen humor del que voy a hablar aquí es el humor más joven de la humanidad. Tiene apenas cien años de existencia y es preponderantemente un producto occidental.

Si no se comete el error de confundir la fantasía con literatura infantil—y entonces no se piensa en *Las mil y una noches*, por ejemplo- y si no se comete el error de confundir

los mitos y las leyendas con literatura infantil— y entonces no se piensa en la recolección de historias orales hecha por los hermanos Grimm, por ejemplo—, entonces podrá aceptarse la obviedad de que la literatura infantil nace con el concepto de «niñez» y que esta literatura es uno de los productos de la llamada «centuria feliz»: los cien años en los cuales el mundo occidental quiso por primera vez en la historia hacerse cargo con toda conciencia y con entera dedicación de sus nuevas generaciones. Sí, el siglo XX.

Cien años puede parecernos nada en comparación con la larga historia documentada y con la larguísima prehistoria de nuestra especie, y sin embargo, casi todos los seres humanos vivos hoy en día provenimos de allí. Quienes actualmente poblamos el planeta —la humanidad en turno—, hemos nacido en esa centuria feliz (algunos cuantos en los primeros años de este siglo XXI, y salvo por excepciones inverosímiles en personas cuyas edades oscilen entre los ciento veinte y los ciento diez años, sólo quedamos nosotros); el 99.99999999% de la humanidad actual somos pues fruto de esta centuria. Sus hijos predilectos por ser sus únicos hijos.

El «buen humor» con que se nos recibió al llegar al mundo a cada uno de nosotros no tuvo que ver con la risa y la sonrisa cultivadas por la literatura de todos los tiempos —esa gracia nacida en la comedia griega y que se fue ramificando en la literatura satírica, en las parodias, en los entremeses, en el humor negro, en la ironía, en el cinismo y etcétera, etcétera, etcétera—. La gracia con que se nos envolvió como en aterciopelada manta y donde se nos meció como en maternales brazos fue un humor distinto, recién inventado, algo unido a la benevolencia, a la protección, a la delicadeza.

Tal literatura benevolente, tal literatura que protege, tal literatura delicada es lo que en el presente texto denomino «buen humor»: el buen humor con que se escribe y el buen humor con que se lee el mundo a través de palabras y de historias cuyo sentimiento fundamental es la ternura.

Tierno, según el diccionario es aquello «que se deforma fácilmente por la presión y es fácil de romper y partir». La ternura en la literatura sería entonces la cuidadosa preocupación de traer, a través de la palabra, un mundo que no haga daño.

II

¿Qué se escribirían a sí mismos los niños si fuesen ellos quienes se escribieran la literatura, su literatura?

No hay escritores precoces a diferencia de lo que sucede en la música, la matemática, el ajedrez —la genialidad de los niños—, porque además de la complejidad de ese

«La escritura y la lectura de la esperanza o la risa más joven del mundo» 21

«instrumento» literario que es el lenguaje, narrar supone conocimientos anchos, largos y profundos tanto del mundo humano como de la subjetividad humana, mismos que se obtienen sólo con vida, viviendo.

Es imposible entonces saber lo que se escribirían los niños. Lo más probable, sin embargo, es que no se dieran las historias que nosotros les damos.

Sospechemos más allá de la imposibilidad de los niños para hacerse su propia literatura. ¿Por qué los adultos les escribimos a los niños? ¿Por qué lo que les escribimos no sería lo que ellos se escribirían de poder hacerlo?

Como dije antes implícitamente, el siglo XX será recordado no por las guerras y los genocidios —la violencia del ser humano contra el ser humano es un mal endémico que sólo se perfecciona— sino por su fe en el cuidado de las nuevas generaciones.

El siglo XX no es el inventor del concepto de «niñez» ni de la escuela, pero sí es su culminación como hechura de una realidad distinta a la adulta. Llamémosle «el mundo de abajo».

Es en el siglo XX cuando nacen o se cristalizan la pediatría (alimentación, vacunas, salud), la pedagogía y la psicología (desarrollo, normalidad, patrones), el jardín de niños y los parques, la producción del juego y del juguete, los derechos infantiles y, por supuesto, la fábrica de narrativas dedicadas y destinadas a ellos, que es lo que aquí nos interesa.

La nueva creencia de que los niños son distintos a los seres humanos hechos llamados «adultos» permite crear por primera vez en la historia humana otro mundo, un mundo distinto al de «arriba», un mundo especial para ellos: ese mundo de abajo.

La geometría de este nuevo mundo tiene en el plano físico las figuras del óvalo y el rectángulo como sus íconos: oval es el par de brazos que sostiene al bebé, ovalar es la cuna primera, y del óvalo empiezan los rectángulos en las pequeñas camas, en los corrales, en los cuartos que se les destinan, en los jardines de las casas, en el patio escolar, en el parque. Es decir, estas dos figuras geométricas permiten crear espacios que se parecen al mundo real pero no lo son: espacios cerrados y cuidadosamente neutralizados con base en una operación: sustracción.

En estos espacios del mundo de abajo se sustrae lo que podría suponerles un peligro a los infantes y a los niños: filos, fuegos, venenos, etc.

En el plano mental la figura «geométrica» que domina es la estrella. Así como diseñamos en el plano físico espacios de protección y cuidado, en el plano mental construimos los adultos un sitio subjetivo donde puedan residir los niños sin hacerse daño con el saber del mundo. La operación principal allí es la sustitución. Es decir, se retira algo como en el plano real, pero además se trae algo nuevo que reemplace. En términos vulgares diríamos que nos convertimos en especialistas del dar gato por liebre. El ejemplo perfecto, manido y siempre a la mano es la interrogante sobre el nacimiento de los niños. ¿De dónde vienen mi hermanito, mamá? ¿De dónde vienen los niños, papá? Y los adultos no callamos, que sería la sustracción, sino que inventamos una respuesta que apague su curiosidad, que es la sustitución.

El espacio mental del mundo de abajo es, pues, una estrella y yo le he denominado la «estrella ísica» al estar formada por cinco palabras cuya primera letra es la «i». Los «picos» de la estrella, sus vértices, son la inocencia, ingenuidad, ignorancia, incompreensión e ilusión.

Estas cualidades ligadas a lo infantil preexisten a la aculturación, por supuesto, pero lo que hizo el siglo XX fue prolongarlas. Es decir, en la centuria feliz el mundo adulto las cultiva, las mantiene, las cuida, dándole carta de naturalización. *Así son los niños* cuando en realidad se trataba de un deber ser: *así deben ser los niños*.

Cuando se habla del tabú y la censura en la literatura infantil habría que entender que la problemática va más allá de las palabras y de las historias. El tabú y la censura del mundo de abajo podría ser puesto en cuestión también en el plano físico y entonces hablar de la pertinencia o no de permitir los venenos, productos químicos, cuchillos, medicinas, tomas de corriente eléctrica, planchas, hornillas, vértices de muebles, rondanas, tornillos, tuercas en los espacios de su estar (de su bien estar o de su mal estar). Cuando los adultos retiramos de sus suelos o cubrimos, recogemos o ponemos en lo muy alto y fuera del alcance de los niños estos posibles dañadores no problematizamos la «censura» hecha pues sería tanto como decir: dejemos como está el dañino mundo y dejémoslos allí.

¿Quién pone en cuestión esta labor de cuidado físico?

Entonces la pregunta es ¿por qué poner en cuestión el cuidado en el plano mental? Es decir, ¿por qué problematizar la censura en el saber que les damos a los niños desde nuestro mundo de arriba? O ya dicho ya más provocativamente, ¿deberíamos querer o necesitar darles las palabras y las historias ligadas al hambre, al abandono, a la pedofilia, a la prostitución infantil, al rapto, a la violencia intrafamiliar, al suicidio y la muerte?

«La escritura y la lectura de la esperanza o la risa más joven del mundo»

No tengo que decir que el prodigioso intento del siglo XX de cuidar a los hijos como ningún otro siglo humano lo hizo, fracasó. Y no voy a hablar del fracaso en el plano de la salud, en el plano escolar, en el plano de los derechos humanos, sino solamente en el plano íntimo de la geometría estelar.

La delirante evolución de los medios de transmisión, comunicación, información hizo inútiles los medios de protección de quienes pretendíamos mantener en pie las paredes de la estrella. Esa muralla estelar fue atravesada, se llenó de grietas y se vino abajo por cantidad de sitios.

¿Qué invadió su mundo protegido? El mundo los adultos. Lo que hemos hecho del mundo y de nosotros mismos se chorreó hacia abajo y empantanó el mundo infantil.

Por eso hoy la verdadera disyuntiva no está en decidir si censurar o no nuestras palabras y nuestras historias. Más urgentemente lo que está en juego hoy es ¿dejamos a los niños con la realidad en bruto que ya les ha dado alcance o no?

Preferiríamos que los escabrosos temas mencionados y muchos más no existieran en el mundo. Preferiríamos que ninguna niña ni niño alguno fueran arrasados por estas historias reales.

Pero mundo y realidad son así, existen historias terribles, y muchas niñas y muchos niños son arrastrados y arrasados por esas narrativas de carne y hueso y filo y veneno y perversión y rapto y depredación y hambre y muerte.

Preferiríamos que las niñas y a los niños no necesitaran este conocimiento del mundo.

Pero ya nadie está afuera del mundo de arriba que hemos creado o hemos mantenido los adultos.

La única opción que nos resta es hablar, hacer saber, prestar la palabra nuestra para intentar elaborar tanta realidad cruda que ya ha alcanzado a nuestros hijos en este siglo XXI, para así, juntos –niños y adultos, mundo de abajo y mundo de arriba– crear las posibilidades de generarle algún sentido al hambre, a la soledad y al miedo que rodean cualquier abandono, al doloroso testimonio de ver cuerpos adultos transformarse y trastornarse ante la visión de sus cuerpos infantiles, a la posibilidad de ser raptado, al horror que supone ser dañado por los propios padres, al surgimiento de la muerte en la conciencia como fatalidad o como recurso.

Ningún niño escribiría estas historias testimoniales en papel porque antes las historias les pasarían por encima en la realidad y los destruirían. Por eso nosotros las escribimos. Para que nos les pasen por encima.

III

El buen humor inventado para hacernos cargo de quienes son vulnerables es – gracias a nosotros, los hijos predilectos del siglo XX, convertidos hoy en padres y abuelos (gracias a nosotros, pues, y a nuestra terca creencia en la posibilidad de modelar nuestra condición humana)– la principal puerta de acceso a la realidad que desde hace cien años atraviesan las nuevas generaciones. El «ábrete sésamo» de esta puerta hecha de papel conduce a la niñez a un lugar que se parece la realidad. Sólo se le parece. Es un simulacro, un escenario casi teatral, cuyo fin –allí lo deseamos y allí lo trabajamos: el deseo y el trabajo a través de la palabra– es dar la mejor versión de nuestra especie y de la civilización que hemos creado.

Analógicamente, ya lo dije, los frascos con tapas imposibles de abrir, los productos químicos puestos en las estanterías más altas de las casas, los protectores de cada contacto eléctrico, los cajones dentro de los cuales las armas o los instrumentos cortantes y pesados son puestos bajo llave, provienen de la misma preocupación y ocupación con que la literatura infantil procura cuidar a los niños. Todo este diseñado medio ambiente de los hogares, cuyo propósito es impedir que los niños se lastimen a sí mismos, tiene su parangón en el diseño del mundo que se elabora a través de la palabra y la ficción, pero ya sin la posibilidad ni de la sustracción ni de la sustitución.

Si lo que hacía la literatura infantil en el plano mental era impedir que ciertas ideas, saberes, verdades, intoxicaran, cortaran, machucaran, enfermaran a los niños, hoy en día la literatura infantil llega a niños intoxicados, cortados, machucados, enfermos por saberes en bruto y es necesario ayudarles a convivir con eso que han visto, que los ha alcanzado.

La magia de dar gato por liebre, ya no funciona. Dar lo figurado por lo literal, dar la exagerada antropomorfización con protagonismos animales y cosas animadas, abusar del didactismo para ofrecer enseñanza en vez de diversión –rasgos todos que eran consecuencia y no causa de la literatura infantil dedicada a la protección–, han perdido sentido hoy. Si la esencia sustitutiva de la literatura infantil era la obligada puesta en escena de una versión del mundo, de una versión benevolente, protectora, delicada y tierna del mundo, para evitar que se hicieran daño, donde tal arquitectura de la sustitución tenía su perenne fundamento en el «buen humor» de la literatura infantil, hoy el «buen humor» debe trabajarse y crearse de un modo más complejo.

IV

Tanto a la hora de crear el buen humor como a la hora de exponerse al buen humor a través de la lectura, el estado sentimental exigido se resume en la palabra «celebrar»

«La escritura y la lectura de la esperanza o la risa más joven del mundo» 25

y en todas sus derivaciones lingüísticas: celebrar el mundo, hacerlo celebrable, darle celebridad, descubrir lo celebratorio, compartir la celebritud, e incluso hacer celebramen, hacer celebrancia, hacer celebraje: sí, alabar, aplaudir, venerar lo que somos los seres humanos y lo que hemos hecho del mundo.

El toque de Midas para quien escribe y para quien lee literatura infantil es el ejercicio del pensamiento utópico.

No soy ingenuo. Sé bien que la mayor parte de la literatura infantil que hemos hecho y que hacemos hoy en día no se toma, digámoslo así, muy en serio este humor y lo que significa, de modo que buena parte de lo que hacemos es o bien una miniaturización de los otros humores —un kindergarten del sarcasmo, de la ironía, de la crueldad, del cinismo— o bien una fábrica de la seriedad mal entendida cuyos resultados son el viejo didactismo y el viejo moralismo, o, en la exhibición del mundo en crudo en su cara terrible, el tremendismo.

Es inevitable, supongo, que parte de la literatura infantil esté siendo víctima; ya de la ceguera, o sea, de un querer seguir escribiendo como si la estrella ísica se mantuviera en pie, o ya de la corrupción con que el mundo de arriba se extendió epidémicamente hacia el mundo de abajo.

Empatizar hoy con la naturaleza perceptual, afectiva, intelectual, y de sociabilidad de los seres humanos recién llegados y en proceso de humanización es aceptar que hemos vuelto a las épocas previas al siglo XX. Nuevamente las niñas y los niños se encuentran a la intemperie, en riesgo.

Si de por sí el «buen humor» de la literatura infantil era el más difícil de todos los buenos humores inventados por la humanidad pues se trata de la esperanza, del ejercicio de esperar, ¿cómo podemos trabajarla hoy en que la «felicidad» del siglo veinte se nos ha terminado?

La sonrisa y la risa que se derivan de la esperanza se distinguen de aquellas otras sonrisas y risas manufacturadas para el mundo adulto porque estas en realidad encubren el mal humor derivado del saber dolido, decepcionado, sufriente: saber lo que somos y saber lo que hemos creado. Por eso la ironía, la parodia, el sarcasmo, el humor negro, la sátira, el cinismo nos dominan a nosotros.

Escribir y leer literatura infantil es por encima de todo el rito de esperar.

¿Pero cómo se hace hoy?

V

La maravilla de la literatura infantil debería ser siempre, para quienes la escribimos y para quienes la leen, el probar una y otra vez la esperanza, probar hasta dónde puede ser llevada.

En realidad, no hay mejor medio ambiente para trabajar la esperanza humana (y no la desesperanza cuya omnipresencia podría ser una definición de «la otra literatura») que las páginas pensadas para los niños: páginas como ventanas para asomarse al mundo sin riesgos, sin amenazas, sin peligro de quedarse, literal y figurativamente, sin cabeza.

El trabajo de la esperanza humana se resume en un par de antiquísimas prácticas para hacernos de comida: la pesca y la agricultura. Digamos que de esperanza se alimentan los «espíritus» de la niñez y que entonces no tenemos sino dos opciones: pescarla o sembrarla para que nuestras nuevas generaciones no se mueran de hambre.

En pocas palabras, los buenos escritores de literatura infantil son aquellos que trabajan la esperanza y no hay más rutas: a pescar o a cultivar.

La pesca requiere de buenos observadores, de mucha paciencia, de sabiduría para reconocer los lugares propicios para lanzar las redes y recoger historias. Se trata verdaderamente de pescar lo celebrable de nuestra humanidad y nuestra civilización. Si dar una versión benévola del mundo es la función de la literatura infantil —piénsese en ese tapete que solemos colocar en los umbrales con la leyenda «Bienvenidos»—, los escritores pescadores dan entonces esa bienvenida a las nuevas generaciones con una estética ligada al realismo. Realismo purificado, esterilizado, neutralizado, podríamos denominarle así. Su trabajo es encontrar en nuestra humanidad y en nuestro mundo, aquello que sea rescatable, digno de multiplicarse en ejemplo, merecedor de preservación, y dárselos a los niños como regalo a través de historias.

El «BIENVENIDOS AL MUNDO» de los escritores agricultores es distinto. Lo suyo no son los alimentos terminados y listos para consumir, sino las semillas. Lo que estos escritores ven no existe todavía y por eso se necesita de aún más paciencia que la requerida en la pesca para hacer salir del suelo lo que tan fácilmente parece salir del agua.

Cultivar una realidad inexistente, eso resume su faena.

El regalo que dan los escritores agricultores a las nuevas generaciones es un universo paralelo. E intentan algo un poco delirante con ello: convertir la esperanza en fe. Una fe loca como toda buena fe, es decir, una que mueva montañas y que resucite muertos. Los escritores agricultores no dirían que es un engaño. Dirían que aprender

«La escritura y la lectura de la esperanza o la risa más joven del mundo» 27

mentalmente a deslizar montañas y aprender mentalmente a devolver la vida es parte del proceso de la siembra y de la germinación. Dirían que se trata de extender una creencia: la creencia en la creencia. Es decir, la fe en la fuerza de las manos y de las cabezas y de los corazones humanos para empezar a crear aquello en lo que han aprendido primeramente a creer.

Dije antes provocadoramente que si no hubiera niños no existiría la necesidad del buen humor. Ahora diría que, si el mundo no fuera lo que es, tampoco existiría la necesidad del buen humor.

El buen humor —y esto va a sonar mal— protege del saber (mientras que el mal humor proviene del saber para aliviar momentáneamente de ese saber).

Lo que quiero decir —y esto va a sonar peor— es que la verdad y la literatura infantil no se llevan bien.

El buen humor de la literatura infantil proviene de su ausencia y por su ausencia es que florece.

De hecho, todas las operaciones de sustitución de la literatura infantil eran en realidad una sustracción mayúscula: la censura de la verdad.

La literatura del buen humor reniega y le da la espalda a esa verdad que tarde o temprano alcanzará a las nuevas generaciones para descabezarlas o volverlas adultas.

Es la verdad la que nos hace residentes del mal humor y de su breve antídoto: el humor amargo, irónico, sarcástico, cruel, paródico, cínico.

Los escritores de literatura infantil tenemos una loca esperanza, una demencial fe: el yacimiento de buen humor de una generación puede hacer la diferencia. El mundo es una tabla rasa para cada descendencia y el «treinta años después» sería —pensamos, deseamos, queremos creer— un tiempo suficiente para extraer otra humanidad de la humanidad si les llenamos la boca de sus espíritus con historias benévolas, protectoras, delicadas y tiernas. Es decir, si logramos darles la esperanza que todavía no saben que habrán de necesitar.

Pero ¿cómo hacerlo hoy en día cuando la verdad ya no se va del mundo de abajo? ¿Cómo se crea la esperanza con la verdad al lado?

VI

Al parecer ya no sólo se trata de celebrar el mundo nuestro y la humanidad nuestra —aquello que haya de celebrable para que en su adultez las niñas y los niños de hoy

no se mueran antes de tiempo— sino de hacer algo para que la propia vida de nuestra especie no siga los caminos del fin prematuro que, por desgracia, también y tan bien, hemos sabido pescar de la vida y cultivar en la imaginación con el propósito consciente o inconsciente de llevarla al papel y así reduplicar, en palabras y en historias, los actos que son antiregalos, los actos que son anticelebración, de una parte de nuestra humanidad que también busca multiplicarse y derramarse por el mundo y por las páginas como un final de la esperanza.

Digamos que a la literatura infantil también ha llegado la guerra y lo que nos disputamos aquí son la sonrisa y la risa más jóvenes de la humanidad: aquéllas que esperancen o aquéllas ya tan listas para desesperar y desesperanzar en el mundo por venir.

VII

Dar gato por liebre era mentir. Y lo hacíamos bien. Todos nosotros, hijos de la centuria feliz, venimos de la mentira y nos acostumbramos a ella: los reyes magos, el ratón de los dientes, papá Noel son un ejemplo de estas puestas en escena de la mentira que llamamos ilusión, una de las puntas de la estrella ísica. A través de diferentes ritos, mitos y juegos asentados también en la mentira cultivamos del mismo modo la inocencia, la ignorancia, la incomprensión, la ingenuidad. En la creación de literatura infantil son un vestigio multitudinario los predicadores de la mentira. Estos escritores —todavía mayoría— mantienen la creencia ísica a pesar del desplome estelar. Junto a estos, han surgido otro tipo de literatos que podemos dividir en los predicadores de la verdad en bruto y los predicadores de la verdad elaborada. Los primeros, a semejanza de los noticiarios, los periódicos, la red, traen al papel la realidad y la ofrecen con el argumento de que no podemos seguir negándoles a nuestros hijos el enfrentamiento con el mundo. Los segundos saben que las niñas y los niños jamás deberían ser dejados solos en medio de tal desastre (narrativo) de la verdad. Abandonados en el mundo adulto sin una mano y una voz, ¿lo visualizan? Acompañarlos, a eso se dedican los predicadores de la realidad elaborada, y para ello se dedican al delicado y complejo trabajo de darle sentido a lo que no lo tiene. La realidad que ofrecen sus libros no es la mentira, pero tampoco la verdad. Es la revelación.

VIII

Toda lectura es en realidad una lectura del mundo; todo libro es en realidad un observatorio: lo que vemos a través de las páginas y las palabras es un fragmento del mundo humano.

«La escritura y la lectura de la esperanza o la risa más joven del mundo»

29

La pregunta entonces tendría que ser no hacia dónde apunta la lente del observatorio –la mentira, la verdad en bruto, la verdad elaborada– sino sobre todo ¿de qué está hecha esa lente?

La mayor parte de la gente ocupada y preocupada por la literatura infantil –porque la literatura es una de las rutas por donde se reciben las primeras noticias de este mundo nuestro– se concentra en la primera pregunta y por tanto en el trabajo implícito de la censura y la selección orientada hacia las temáticas. Se olvidan de la lente.

La maravilla está en la lente: un vidrio hecho de benevolencia, protección, delicadeza, ternura.

Es la lente la creadora de los temas. O, dicho de otro modo y en contra de lo que se cree, no hay temáticas preestablecidas para los públicos lectores y entonces no tendría por qué haber límites temáticos para nuestras nuevas generaciones humanas.

IX

En la literatura infantil empieza a doler la mentira y no es necesaria la verdad en bruto.

A la verdad en bruto suelen llegar las niñas y los niños a través de pesadillas que ya no suceden en los sueños, a la verdad en bruto suelen llegar a través de la escuela, a la verdad en bruto suelen llegar a través de sus propias vivencias, a la verdad en bruto suelen llegar a través de la boca y las ventanas del mundo adulto (diarios, televisión, computadoras)

Dado que es imposible escapar de la verdad, necesitamos una verdad distinta. Una cargada de ciertos sentimientos neutralizadores del daño que esa misma verdad encarna.

Existe un grave riesgo: nosotros.

Nosotros somos el peligro en la literatura del mundo de abajo. Los necesarios adultos creadores (y ojalá que creyentes) de la literatura infantil.

X

El humor adulto siempre está ligado al mundo. No es una versión de la realidad. Es un trabajo sobre la realidad para desactivarlas como si se tratase de una bomba. El

humor consiste simplemente en tratar «a la ligera» las cosas graves, y tratar gravemente las cosas ligeras. Esta especie de inversión o mundo al revés hace del humor una toma de distancia, nos separa y con ellos perdemos la posibilidad de identificarnos y empatizar. De algún modo activamos una fuerza semejante al desprecio y no al aprecio. La excesiva distancia entre nosotros y la cosa –antes de llegar a la indiferencia donde no florece ya ninguna risa– crea el cinismo.

Los escritores de literatura infantil corremos el riesgo de desentonar, es decir, de crear una lente afectiva atravesada por el cinismo, el sarcasmo, la ironía, el humor negro, la sátira.

Nuestro humor en las páginas dadas a nuestros hijos. Nuestro mal humor tramado con cicatrices, moretones, heridas, luxaciones, desgarraduras de nuestro andar por el mundo.

XI

Volvamos casi al principio: ¿Qué hacemos los escritores adultos escribiéndoles a los niños? ¿Quién nos ha dicho que la literatura adulta no necesita esperanza? Es decir, ¿por qué no ir a hacer la esperanza allá, en los libros que nos escribimos a nosotros mismos, las generaciones de salida? ¿Por qué no crear allá este humor hecho del cuidado, de la ternura, de la protección? ¿No será porque estamos impedidos? ¿No será porque somos una muestra de lo que nos hace a los seres humanos la verdad en bruto tempranamente llegada a la vida?

Aprender a cultivar esperanza en la literatura adulta sería quizá el prerequisite antes de aventurarse a cultivarla en la literatura para nuestra humanidad por venir.

Al parecer ha sucedido lo contrarios. La literatura adulta ha aprendido de la mala literatura que elabora a sus niños una arquitectura de esperanzas absurdas e inverosímiles y hechas de estupidez para llevarla al papel del mundo de arriba.

XII

Ha sucedido una increíble inversión. Nada puede la estrella ísica cuando se ha llegado a la verdad y sin embargo y paradójicamente tenemos la pretensión de resucitar la estrella ísica en el mundo adulto. Lo que ya no podemos hacer con los niños queremos hacerlo con nosotros los adultos: crear para nosotros una literatura ingenua, inocente, ilusa, ignorante, O sea Idiota.

«La escritura y la lectura de la esperanza o la risa más joven del mundo»

31

En lugar de dedicarnos a crear la esperanza en quien la necesita, nos traemos del mundo de abajo es fallida mentira creada por nosotros mismos.

Es una perversión extraña o incluso podríamos llamarla antiperversión: la infantilización del mundo adulto.

XIII

La escritura hecha para la niñez y la escritura hecha para las demás edades humanas se separaba hasta hace poco por la necesidad o no de la esperanza. Lo que pone en evidencia la pretendida antiperversión es que nos equivocamos y que la humanidad, en cualquiera de sus edades, necesita esperar.

Si aceptamos esto, podemos entonces reconocer que, en todas edades, la esperanza se trabaja del mismo modo. Invariablemente se mantienen la necesidad de la pesca y de la semilla; pescar la esperanza, que es saber descubrirla allí donde esté, y cultivar la esperanza, que es llevarla y ponerla allí donde sea necesaria.

XIV

Los riesgos en los que está cayendo la mala literatura adulta y la mala literatura infantil tienen que ver con la pereza. La pesca de la esperanza se concentra en ver lo obvio; de tanto poner los ojos y la palabra en lo evidente no consiguen sino banalizarlo. Y el cultivo de la esperanza se reduce al truco. De allí nuestro regreso a la magia.

Ir más allá de la pereza implicaría por un lado la capacidad de ver lo invisible (le llamaré epifanía exterior) y por otro lado la magia verdadera –la magia verdadera de traer algo de la nada e imponerlo a la realidad: inmediatamente hacerla ocupar un lugar en el espacio y que entre en una relación donde adquiera el valor de factor, de elemento, de red causal y entonces ser convertida en un fenómeno que se subsuma a las leyes físicas– (le llamaré epifanía interior).

XV

El trabajo de la esperanza en todas las literaturas –contra la verdad en bruto que pide inmediatamente un humor que distancia y desactive– es la verdad elaborada a través de una u otra epifanía (exterior o interior).

Podemos referirnos literariamente a esta labor parafraseando a Joyce. Entiéndase entonces por epifanía una súbita manifestación espiritual. Se creía que le tocaba al hombre de letras registrar esas epifanías con extremo cuidado, visto que ellas mismas eran los momentos más delicados y evanescentes de los fenómenos del mundo. El verbo epifanizar revela una creencia. Joyce creía que de nosotros dependía el ajuste de la visión a un foco exacto para poder ver lo invisible. La mente, para aprehender ese objeto, dividía el universo entero en dos partes, el objeto y el vacío (aquello que no es el objeto). Para aprehenderlo entonces debía elevarlo, separándolo de todo lo demás. Y sólo entonces podíamos ser capaces de reconocer esa cosa que es. Es decir, el alma de la cosa salta a nosotros desde la vestidura de su apariencia y el objeto logra su epifanía.

Eso ocurriría con las cosas del mundo. ¿Pero cómo se consigue tal magia con los asuntos humanos?

XVI

Una manera poética de hablar sobre la profesión verdadera de los escritores de literatura infantil diría que somos epifanizadores. Y que nuestro trabajo es aprender a encontrar la esperanza hacia adentro y hacia fuera, en el interior y en el exterior, y a través de esta doble ruta de exploración y explotación crear una realidad alterna (la utopía) y aprender a recrearla en esta realidad nuestra (al rescate).

Si, más poéticamente aún, le diéramos imágenes a nuestra labor veríamos que nuestra literatura son alas, salvavidas, acunamientos, manos adultas abriéndose para ceñir amorosamente una mano pequeña.

Sin poesía de por medio es difícil explicar lo que hacemos.

En mi caso –cada escritor podría dar cuenta de su proceder– se reduce a las pantanosas arenas movedizas de las crudas verdades y la riesgosa tarea de adentrarse a voluntad. La violencia entre niños, la violencia familiar, el abuso sexual, el divorcio, el suicidio, la muerte, son algunos de las pantanosas temáticas en las cuales me he adentrado por intentar acompañar a la niñez en estas problemáticas que son su vida. Escribo con la ternura y el cuidado mencionados –sin agravar más lo grave, sin espinar más lo espinoso, sin encrueldar más lo cruel–, pero para mí no está ahí, en la ternura y el cuidado, el humor necesario de la esperanza. La esperanza no puede mentirse, ficcionarse, inventarse. Aquí radica lo verdaderamente difícil al escribir este tipo de literatura. La arena movediza me va dando a los tobillos, a las rodillas, a la cadera, al pecho mientras escribo intentando, digámoslo así, darme una epifanía. Epifanizar y epifanizador son palabras necesarias porque demuestran que no se trata de recibir, de ser «bendecidos» por una iluminación, sino de exponerse y justamente en este

«La escritura y la lectura de la esperanza o la risa más joven del mundo»

33

acto de vulnerabilidad provocar la posible revelación que sería la esperanza. Con las arenas movedizas hasta el cuello, hasta el mentón, hasta el labio superior, a veces veo, y entonces mi libro –además de ser un acompañamiento por la desoladora verdad (pero al menos no por la dañosa verdad de la brutalidad, del embrutecimiento rocoso, sino la atenuada verdad del ablandamiento y del pulimento hecho por lo elaborado)– será por encima de todo itinerario hacia una realidad alterna pero posible que es donde la utopía deja de serlo por la gracia de la esperanza.

He aquí el verdadero buen humor de la literatura más niña del mundo. La más joven y necesaria risa cuando se acaban o se acaben los motivos de reír.

XVII

El regalo de la literatura infantil a toda la demás literatura; es decir, el regalo del mundo de abajo al mundo de arriba, sería la posibilidad de aprender (y no de enseñar, como solemos entenderla). Y la mejor manera de aprender de ella sería conseguir extrapolar al mundo adulto esta actitud ética para esperar.

Aforismos a modo de epílogo

La gracia de la literatura infantil y de los cien años de cultivar en el mundo el cuidado de las nuevas generaciones es un tipo de risa que no existía. Además de gracia, gracias, es su don.

Si no existiesen niños, no sería necesario el buen humor ni para leer ni para escribir. Si no existiesen seres humanos que han dejado de ser niños no sería necesario el mal humor.

El mal humor es prerequisite del saber, de la conciencia. Y el mal humor es la huella de tal saber en el sentimiento.

El buen humor es el mar que se abre en dos para permitir el paso.

El mal humor es el momento en que el mar se va a cerrar de nuevo... El necesario conocimiento antes de que se nos vengán encima las toneladas de transparencia.

La esperanza es aprender a leer el mar o hablar con el mar o escribir el mar.

Si vivir significaba escapar de la estrella ísica que nos protegió de niños y aceptar el mundo en el que vivimos, hoy, sobrevivir significa dar sentido a lo que no lo tiene en el mundo donde vivimos y convertir así la verdad en bruto en una realidad elaborada y pescar o cultivar allí la esperanza.

Para llegar a la lectura de la esperanza es necesario escribirla primero.



Rocío DOMENE¹

Universitat de València - rocio.domene@uv.es

Artículo recibido: 23/07/2016 - aceptado: 01/09/2016

LA OTRA ORILLA: LITERATURA INFANTIL PARA EL DESARROLLO DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL SIGLO XXI

RESUMEN

La diversidad se erige en absoluta protagonista en las aulas actuales. Por tanto, se considera de vital importancia fomentar una educación intercultural que favorezca la convivencia pacífica con los Otros y aúne en valores universales como la justicia o la solidaridad con el fin de evitar la proliferación de situaciones racistas y segregacionistas.

A través de la denominada literatura de la esperanza se promueve una visión positiva del Otro. Este es el enfoque que adopta Carrasco (2007) en *La otra orilla*. A través de los ojos de una niña, el lector advierte la presencia de un diálogo pacífico y conciliador entre culturas. A pesar del rechazo del mundo adulto, los dos niños inician una relación de amistad que fructifera en sus mentes e imaginan un futuro mejor donde todos disfrutan las ventajas de la diversidad cultural.

Además de favorecer el desarrollo del niño, el relato de Carrasco constituye una herramienta eficaz en la enseñanza/aprendizaje de español como segunda lengua. Para llevar a cabo ambos objetivos, se incluye una aplicación didáctica de dicho álbum ilustrado dirigida a alumnos de nivel A2. Se trata de unas sesiones de aula donde se promueve el desarrollo de la imaginación y el pensamiento crítico-reflexivo con el propósito de fomentar la competencia literaria intercultural entre el alumnado.

¹ Rocío Domene Benito es estudiante de Doctorado en Didácticas específicas en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, donde previamente cursó el Máster de Investigación en la misma especialidad. También es licenciada en Filología Inglesa por la Universitat de València y en Lengua y Literatura Españolas por la UNED. Sus investigaciones versan sobre el desarrollo de la competencia literaria y la interculturalidad en la literatura infantil en lengua extranjera y la enseñanza/aprendizaje de español como segunda lengua.

PALABRAS CLAVE: Educación intercultural, *La otra orilla*, literatura infantil, español como segunda lengua, el Yo y el Otro.

ABSTRACT

Diversity becomes an absolute protagonist in today's classrooms. Therefore, it is considered vital to promote an intercultural education that fosters a peaceful coexistence with Others and combines with universal values such as fairness and solidarity in order to prevent the spread of racist and segregationist situations.

Through the so-called *literatura de la esperanza* a positive view of the Other is emphasized. This is the approach adopted by Carrasco (2007) in *La otra orilla*. Through a child's eyes, the reader notices the presence of a peaceful and conciliatory dialogue between cultures. Despite the rejection of the adult world, the two children begin a friendship that makes sense in their minds and imagine a better future where everyone enjoys the benefits of cultural diversity.

Apart from promoting the child's development, Carrasco's story is an effective tool in teaching/learning Spanish as a second language. To accomplish both objectives, an educative application of the picturebook aimed at A2 students is included. These are some sessions where the development of imagination and critical-reflective thinking in order to promote intercultural literary competence among students is encouraged.

KEYWORDS: Intercultural education, *La otra orilla*, children's literature, Spanish as a second language, The Self vs. The Other.

El entorno del ser humano, en pleno siglo XXI, camina inexorablemente hacia la interculturalidad, hacia el diálogo entre culturas, hacia la aceptación y valoración del Otro. ¿Y quién es el Otro? ¿Qué representa en la vida del ser humano la Otredad? En clave infantil, el descubrimiento del Otro permite al niño conocer otras realidades, otras culturas, otras formas de pensar y de vivir. En este sentido, el niño no solo identifica la presencia del Otro, sino también lo acepta e inicia un recorrido vital durante el que posiblemente se verá envuelto en algunas confrontaciones hasta llegar al entendimiento mutuo y a la valoración. Finalmente, se produce esa conversación entre culturas que favorece el enriquecimiento personal de ambas partes, pero que no estará exento de conflictos de diversa índole tanto a nivel personal como social. ¿Cómo superarlos? Indudablemente, la respuesta es la literatura infantil: *la literatura de la esperanza*. Las palabras y las imágenes que demuestran que la convivencia pacífica en el mundo es posible, los fragmentos literarios que demuestran que el «Yo» y el «Otro» constituyen una pareja indisoluble, ese complemento que el ser humano necesita asimilar para configurar su existencia plena.

Literatura de la esperanza, literatura intercultural, literatura del siglo XXI, en definitiva, un nuevo enfoque que permita superar males endémicos de nuestra sociedad como el racismo, el sexismo o la discriminación social. Y es mediante la literatura fomentada desde edades tempranas como podemos educar a las futuras generaciones en valores morales y cívicos. Propugnamos, por tanto, una educación integral del ser humano a través de una visión positiva del Otro. En esta misma línea argumentativa, el recorrido hacia el entendimiento se inicia a través del proceso de la lectura: el primer paso se produce en el momento que un niño coge un libro y observa su portada. A partir de ahí, el docente actúa como guía y mediador intercultural mientras ayuda al niño a descubrir las tramas, las localizaciones, los personajes o los mensajes explícitos e implícitos de la historia. Se inicia así un diálogo en el que el niño adopta un rol principal a través de las preguntas y los porqués que se plantea y que promueven el desarrollo de la imaginación y el pensamiento crítico.

Sin embargo, la literatura no solo se manifiesta como una clave para llevar a cabo la educación intercultural del niño sino también como una herramienta eficaz en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, en este caso el español. Esta lengua, forjada a través de muchos siglos de historia, la lengua del Quijote, de Borges, de García Márquez es... un conjunto de signos que nos identifican y que forma parte de una cultura y una literatura que evoluciona y se expansiona a través de unas determinadas coordenadas espacio-temporales. ¿Por qué no imbricar ambos aspectos? Educación intercultural y enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua a través de la literatura.

Con esta finalidad, *La otra orilla* (2007) de la autora chilena Marta Carrasco se erige como un baluarte literario significativo para enseñar español pero también valores ya que el fenómeno intercultural se hace visible por mediación de la perspectiva positiva que presenta de la figura del Otro y los componentes lingüísticos, literarios y afectivo-sociales que se observan a través del texto y la ilustración. Dos niños, Nicolás y Graciela, pertenecientes a mundos aparentemente contrapuestos, descubren el valor de la amistad a través de la aceptación de las diferencias en clave positiva. Los primeros recelos pronto se transforman en nuevas oportunidades, en aprendizaje y en enriquecimiento mutuo. El elemento disgregador que representa el río sufre una metamorfosis final en la mente de los niños que imaginan un puente que los une. Este álbum ilustrado muestra cómo la superación de obstáculos es posible a través de un diálogo conciliador y pacífico entre culturas. Una localización específica dividida por un río supone el punto de partida de la relación de amistad que se inicia entre Nicolás y Graciela a pesar del rechazo de la familia de esta. Tras cruzar el río, la niña descubre que las personas que aquí viven no son tan diferentes y que de hecho tienen muchas cosas en común. Dichos aspectos enriquecen la interconexión intercultural, aplicable a todos los niños del mundo, a todos los estudiantes de español como segunda lengua.

«*La otra orilla*: literatura infantil para el desarrollo de una educación...»

37

La aplicación práctica de este cuento nos permite plantear los siguientes objetivos:

- Aportar nuevas vías de explotación de la literatura: considerar el cuento infantil, en este caso, un álbum ilustrado como un recurso didáctico útil y eficaz en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas.
- Fusionar la lengua, la literatura, la historia, la cultura y la didáctica para enseñar aspectos gramaticales, ortográficos, fonéticos, sintácticos y discursivos, pero también socioculturales.
- Promover la construcción y la negociación del significado a través del desarrollo de la competencia literaria intercultural enfatizando su raigambre sociocultural.
- Desarrollar la imaginación y el pensamiento crítico desde edades tempranas por medio de la lectura, así como la construcción de la propia identidad.
- Fomentar una educación intercultural interactiva en el aula, rica en matices que promueva la diversidad cultural como norma y no como excepción (Aguado, 2003).
- Hacer partícipes a todos los niños de su proceso educativo donde se hace especial hincapié en la coexistencia cívica de diferentes lenguas, culturas, etnias y/o religiones y en el intercambio entre su cultura y la ajena. Visión positiva del Otro.
- Enfatizar la dimensión práctica y estética de la literatura a través de una propuesta didáctica de aula.

Este artículo está organizado en dos partes. Por una parte, una sección teórica que establece tres ejes transversales: una educación intercultural del siglo XXI, una perspectiva literaria intercultural y la didáctica de la enseñanza/aprendizaje de español como segunda lengua. Por otra parte, un análisis exhaustivo de los rasgos y beneficios interculturales de la aplicación de *La otra orilla* en las aulas de español como segunda lengua y su aplicación práctica a través de algunas sesiones de aula.

1. POR UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DEL SIGLO XXI: RÍE, SUEÑA, IMAGINA, COMPARTE

La Comisión de las comunidades europeas define la educación intercultural como: «un conjunto de prácticas educativas diseñadas para fomentar el respeto mutuo y el entendimiento entre todos los alumnos, más allá de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso» (Comisión de las comunidades europeas 1994a:17); además incluye el objetivo de la misma: «que adquieran un conocimiento crítico y comprensivo de las culturas» (1994a:17). La aplicación satisfactoria de dichas

prácticas educativas se logra, en palabras de Abdallah-Pretceille, al «analizar lo que sucede entre los individuos y los grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes, analizar los usos sociales y comunicativos de la cultura» (2001:15). En definitiva, la educación intercultural no consiste en una simple descripción multicultural sino en una interacción, en un diálogo entre las diferentes culturas, etnias y religiones, ya que la diversidad es una característica inherente al ser humano y en ello incide el investigador francés: «La diversidad forma parte de la naturaleza misma del hombre, y el reconocimiento de la propia diversidad es una de las condiciones necesarias para poder reconocer la diversidad en el Otro. Aquel que es incapaz de percibir la multiplicidad en sí mismo y su riqueza interior no tiene acceso a la riqueza del Otro» (Abdallah-Pretceille 2001:19). Este será el fin último del éxito de una educación intercultural, conocerse a sí mismo para poder conocer al Otro en todas sus dimensiones.

En el ámbito hispánico, una de las autoras que más ha contribuido al fomento de una educación intercultural es Aguado (2003). Consciente de la importancia de la misma, ofrece una serie de directrices para la puesta en práctica mediante su pedagogía intercultural dirigida a todos los niños del aula, para los que exige la igualdad de oportunidades y el desarrollo de competencias interculturales con el fin de la superación del racismo y la discriminación (Aguado 2003:15). Aguado define las competencias interculturales como: «las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural» (2003:141); es decir, aquellos conocimientos, procedimientos y principios que el alumnado desarrollará con la ayuda del equipo docente para comprender y enriquecerse del mundo que le rodea, de su Yo y del Otro.

Dicho enriquecimiento enfatiza, sin lugar a dudas, actitudes positivas hacia el Otro, risas provocadas por el poder de la amistad, sueños donde se derriban muros y se construyen puentes, y sobre todo, cordialidad y compañerismo. A partir de este logro, los niños comparten sentimientos, pensamientos y/o opiniones con tintes interculturales. A continuación, exploraremos cómo la literatura facilita una educación intercultural entre el alumnado de educación primaria que aprende español como segunda lengua en el siglo XXI.

2. LA INTERCULTURALIDAD DESDE LA PERSPECTIVA LITERARIA O CÓMO ACERCAR LA REALIDAD DEL SIGLO XXI AL NIÑO

La necesidad de una educación intercultural propuesta en la sección anterior puede verse reflejada en cualquier campo de conocimiento. A tal efecto, la literatura

«*La otra orilla*: literatura infantil para el desarrollo de una educación...» 39

funciona como una herramienta útil y eficaz tanto en la enseñanza de contenidos puramente cognitivos como afectivos. Surge así la propuesta de educación literaria de Ballester (2007), que impulsa el desarrollo de una competencia literaria a través de la cual el alumnado sea capaz de interpretar el texto, es decir, ir más allá de un simple desciframiento de símbolos gráficos y entender el mensaje (Ballester 2007:117).

Por tanto, si consideramos la lectura como una operación activa, el lector adquiere una gran relevancia a medida que va desgranando lo que el autor plantea en su obra. Para lograr este objetivo, el niño, guiado por el profesor, deberá desarrollar su imaginación y pensamiento crítico. En este sentido, Ballester (2012) subraya el poder de la imaginación al potenciar la idea de la lectura como transformación de la realidad con la posibilidad de vivir otras vidas o viajar en el tiempo. Así mismo, la teoría de McRae (1996) propugna la inclusión de una quinta habilidad a las cuatro tradicionales (habla, escucha, lectura, escritura). Se trata del pensamiento, del procesamiento de la información cuya importancia radica en el desarrollo de la capacidad analítica y reflexiva del niño que se plantea los porqués de las diferentes reacciones culturales y piensa por sí mismo.

En resumen, una educación literaria garantiza el enriquecimiento del niño tanto académica como emocionalmente. A esto contribuye la mencionada competencia literaria ligada a la imaginación y el pensamiento crítico. Por lo que respecta a esta competencia han sido muchos los autores que han ahondado en su estudio. Reyes-Torres (2014) realiza un interesante recorrido que le lleva a establecer un modelo para el desarrollo de la competencia literaria basado en tres dimensiones: una cognitiva, referida a la habilidad natural y la actitud del lector para entender un texto; la segunda, dimensión conceptual, se identifica con las convenciones lingüísticas y literarias utilizadas de forma racional; y finalmente, la dimensión sociocultural y estética que destaca la importancia de construir significados partiendo del bagaje personal de cada individuo y experimentar la lectura por placer.

En conclusión, el uso de la literatura aporta muchos beneficios tales como el desarrollo íntegro del niño como ser humano, un enriquecimiento cultural donde los niños toman conciencia de la diversidad del mundo y de la existencia de otras culturas, un modelo lingüístico y una ventana abierta a la interpretación.

3. DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA PARA NIÑOS: EL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO

Seguidamente, proseguiremos con uno de los ejes transversales de este artículo: la didáctica del español como segunda lengua dirigida a un modelo de aprendiz infantil

para observar cómo un cuento o una historia de ficción pueden fomentar no solo el aprendizaje de la lengua en sí misma sino una educación literaria intercultural.

En consecuencia, el estudio del español como lengua extranjera debe adaptarse al momento actual, así lo sugieren Russo y Vázquez (2010) que advierten un cambio en la formación del niño motivado por el contexto, por la necesidad de comprender, aceptar y valorar su heterogeneidad. Por lo tanto, el aprendizaje del español le facilitará recursos para hacer frente a su realidad y fomentar una educación intercultural de raigambre sociocultural basada en la interacción con su entorno y las personas y elementos que lo componen.

A continuación, nos centraremos en la utilización del cuento como recurso didáctico en el aula de español como lengua extranjera. En palabras de Ortega Larrea: «Los cuentos, tanto los de tradición oral como los de autor, son un elemento imprescindible en la enseñanza de segundas lenguas. Como cualquier otra pieza literaria, nos ofrecen la posibilidad de presentar léxico en un contexto, practicar ciertas estructuras gramaticales de modo significativo [...]» (2007:311). En resumidas cuentas, se puede enseñar gramática y vocabulario de una manera contextualizada que ayude a los estudiantes a mejorar estos aspectos de la lengua.

Por otra parte, el componente cultural es esencial en la didáctica del español como lengua extranjera, así «el empleo de textos literarios en las aulas de E/LE es un medio de transmisión cultural [...] los estudiantes que aprenden un idioma, aprenden con él la civilización y las costumbres, en suma, la cultura concebida como un todo que abarca aspectos antropológicos, folclóricos y etnográficos [...]» (Labrador y Morote 2007:30). Por consiguiente, construcciones gramaticales, lexicografía, cultura, historia y valores son algunos de los aspectos que se pueden trabajar a través de los cuentos infantiles. No obstante, muchas veces no se les da el estatus educativo que merecen por su alto componente fantasioso. Ante tal problemática, Crespo y González (2007:170) se plantean la siguiente cuestión: «¿Cómo hacer para que la fantasía del cuento combine con la vida diaria? Hacer del español no una lengua para aprender sino una lengua para utilizar». En pleno siglo XXI, las princesas, las brujas y los vampiros estereotipados no reflejan la diversidad de la vida diaria, sí lo hacen las distintas etnias y culturas que pueblan el mundo. La reflexión es clara: ¿Por qué no promover el uso de cuentos con situaciones y personajes reales en el aula de español como lengua extranjera? ¿Por qué no familiarizar a los alumnos con niños reales, con situaciones como el racismo, la segregación o el prejuicio social? ¿Por qué no fomentar entre ellos la cohesión, la solidaridad y el compañerismo? ¿Por qué no hacerlo con un cuento? «Una fábula, un cuento, o una anécdota puede ser cien veces más recordada que mil explicaciones teóricas, interpretaciones psicoanalíticas o planteos formales» (Bucay 1994:17). Los

cuentos representan, por tanto, una fuente de riqueza cultural que se mantiene en la memoria de los niños durante toda su vida.

4. MÁS ALLÁ DEL CUENTO, MÁS ALLÁ DE LA PALABRA. IMBRICACIÓN ENTRE TEXTO E IMAGEN: ÁLBUM ILUSTRADO

Los cuentos, las historias en sí mismas transportan al niño a mundos imaginarios, a identificarse con los personajes, a experimentar en primera persona temas conflictivos como el racismo o la discriminación social. Además del texto, la imagen favorece el desarrollo de la visión intercultural en la mente del niño. A través de las ilustraciones también se puede narrar una historia que facilite al niño imaginar y pensar de forma crítica. A esto se refiere Chaves (2013) cuando menciona la metáfora visual que se produce en el contacto entre el lector y la ilustración y el poder del álbum como recurso adecuado para la construcción metafórica del significado. En palabras de Chaves: «las imágenes y los relatos se generan de un modo u otro, pero siempre en relación con el contexto sociocultural del que emanan. En el álbum, la relación entre la realidad y el relato se distorsiona, se difumina, y son nuevos mundos los que captan nuestra atención.» (2013:67). De nuevo, percibimos la importancia del contexto, de la realidad intercultural del siglo XXI, una realidad que juega con la imaginación en referencia a la creación de nuevos escenarios, de nuevos recursos gráficos que ponen sobre aviso al lector y le provocan deseos de continuar con la lectura, emociones, sentimientos encontrados, etc.

Esta conjugación palabra vs imagen representa una pareja infranqueable en la significación de un álbum ilustrado. Esta percepción complementaria puede observarse en *La otra orilla* donde las palabras de Carrillo se entrecruzan con la secuencia de imágenes que va interiorizando el lector a lo largo de la lectura. Mediante dicha imbricación, el lector se inmiscuye en la historia y experimenta en primera persona los sentimientos y pensamientos de los niños que se manifiestan claramente a través del texto y la imagen.

5. LA OTRA ORILLA: UNA VISIÓN POSITIVA DEL OTRO EN LA LITERATURA INFANTIL

Cada uno de los preceptos teóricos enfatizados en las secciones anteriores, se encuentran plasmados tanto gráfica como textualmente en *La otra orilla*. La interculturalidad que aboga por la superación del racismo y la discriminación social es la seña de identidad de la historia. En un mundo, donde no hace mucho tiempo, niños afroamericanos ocupaban lugares segregados en autobuses y restaurantes, donde niñas luchan por poder asistir a la escuela, donde las guerras no cesan; una educación

intercultural y para el desarrollo y la cooperación se hace indispensable. En definitiva, una misma moneda, dos caras (el Yo y el Otro como pareja insoluble). Esta realidad se muestra en este álbum ilustrado donde dos niños, Nicolás y Graciela celebran sus diferencias (vistas como contrastes no como desigualdades) y luchan por su amistad. Mediante la destrucción de un «muro acuático» sueñan con la construcción de un puente que una sus respectivas culturas y diferentes pero complementarias formas de ver la vida.

Narrado en primera persona, Carrasco pretende dar voz al Otro, a las minorías. En este caso, es Graciela, una niña de apariencia mulata quien cuenta en primera persona los inicios de su amistad con Nicolás, los obstáculos que tuvieron que superar y cómo espera que finalice su sueño. Tales obstáculos se representan de modo figurado a través de la lluvia y el difícil paseo en barca para alcanzar la otra orilla, pero en realidad se identifican con el mundo de los adultos que impide las relaciones interculturales. Por tanto, se producen dos conflictos, uno en el interior de Graciela y otro entre la niña y la sociedad segregacionista. Graciela, pese a su corta edad, experimenta una lucha interna entre seguir los consejos de sus padres: «Está prohibido cruzar el río. No debes ir nunca a la otra orilla-ordena mi padre. No los mires -dice mi madre. Son distintos» (2007:5) o seguir los dictados de su corazón: «Y los de la otra orilla, ¿qué dirán de nosotros?» (2007:6). Tal y como los lectores descubren conforme avanzan en la lectura, la curiosidad e inquietud de Graciela ganan la partida, desobedece a sus padres y decide cruzar a la otra orilla.

La niña protagonista se erige como una personaje curioso e inquieto que no se conforma con la vaga e injustificada explicación de sus padres que simplemente le indican la prohibición de cruzar el río sin darle argumentos válidos, por eso: «Finalmente, yo también levanté los brazos para saludarlo» (2007:8). Se trata de un personaje redondo, ya que a través de sus pensamientos, opiniones e intervenciones conocemos bastantes detalles sobre ella, además es dinámico porque cambia a lo largo de la historia. Empieza siendo una niña obediente que nunca ha cruzado el río, sufre una transformación ayudada por el empuje de Nicolás: «Al día siguiente, muy temprano, fui a la orilla del río y me encontré con una sorpresa» (2007:9) y finalmente descubre la otra orilla, la cual no le desagrada, es más se siente feliz de tener un nuevo amigo y de conocer las peculiaridades de su cultura: «Nos hicimos amigos. Él es Nicolás y yo soy la Graciela. Somos distintos y también muy parecidos» (2007:20).

Por lo que atañe a Nicolás, este representa el papel de El Otro, el representante de la otra cultura, de otra manera de vivir, pensar, vestir, etc. El rasgo más destacable en cuanto a su personalidad es, sin duda, su poder de decisión, su capacidad de pensar por sí mismo cuando se decide a entablar una amistad con Graciela y la invita a su

orilla proporcionándole un barco y una cuerda: «Tenía en la mano una larga cuerda que atravesaba el río» (2007:10). En definitiva, es Nicolás el principal responsable del inicio de la amistad porque desafía las creencias de los adultos, se atreve a descubrir nuevas culturas y nuevas formas de pensar. Aunque no experimenta una transformación tan profunda como Graciela, el solo hecho de dicho atrevimiento lo define como un personaje redondo y dinámico, del que sabemos muchas cosas a través de la narradora y que cambia su manera de pensar cuando conoce y se convierte en amigo de Graciela.

En contraposición a estos dos niños que se deciden a entablar una relación intercultural se muestra el mundo de los adultos. Por un lado, apreciamos la presencia de la familia de Graciela. Es ella misma la encargada de presentarlos y describirlos. Constituyen un personaje colectivo redondo ya que nos aporta bastantes detalles sobre ellos: «Mi madre canta [...]» (2007:3), pero a la vez, estático, ya que no sufren ninguna transformación, continúan pensando que cada uno tiene que vivir y relacionarse con las personas de su orilla. Esto es al menos lo que se observa en la realidad del libro, quizá en un futuro los sueños de los personajes protagonistas se cumplan y exista una única Orilla con mayúscula donde convivan pacíficamente ambos poblados. Por otro lado, Graciela también se refiere a la familia de Nicolás. Primero, en relación a lo que los demás piensan de ellos: «Dicen que allí la gente es distinta, que comen comidas raras, que nunca se peinan, que son vagos y bochincheros» (2007:4), después en primera persona a simple vista: «Eran muy raros: rubios y despeinados, vestidos de muchos colores» (2007:15) y finalmente tras conocerlos mejor: «El padre es pescador, como mi papá. La abuela teje chales, como mi abuela. Los chicos juegan con las piedras del río, como mi hermano» (2007:19).

Todos los personajes descritos anteriormente dan vida a los temas que explora Carrasco a lo largo de su obra. Temas tradicionalmente dirigidos al público infantil como la amistad o la familia y otros más problemáticos y controvertidos como el racismo, el prejuicio social y la segregación pueden observarse a través de la lectura de la historia de Nicolás y Graciela.

Dentro de los temas más «agradables» enfatizaremos el poder de la amistad, cómo la relación entre dos niños puede derribar muros y construir puentes, cómo pueden ir descubriendo poco a poco su Yo más íntimo y la figura del Otro, y lo más importante, cómo esta pareja aparentemente antagónica, forma un ente indisoluble como una moneda con dos caras diferentes y a la vez parecidas: «Somos distintos y también muy parecidos» (2007:20). Las pequeñas dificultades iniciales desaparecen por un simple pero familiar olor a pan: «Era el mismo olor del pan de mi casa» (2007:17). Graciela se da cuenta poco a poco de que no son tan distintos como piensan sus padres, que pueden compartir juegos, confidencias y sueños: «Cuando seamos grandes, construiremos un

puente sobre el río» (2007:22). En conclusión, al final triunfa una amistad basada en la esperanza por la superación de los prejuicios de índole racial, cultural, religiosa o de sexo.

Otro de los temas más convencionales en la literatura infantil tradicional ha sido la presencia de la familia. A menudo, este concepto tan amplio, se reduce a la conocida como familia nuclear compuesta por el padre, la madre y dos hijos, un niño y una niña. Esta es la familia de Graciela, como se observa en la primera imagen antes del comienzo de la narración donde el papá, la mamá, el bebé y la niña saludan a los lectores. Otro de los personajes típicos es la abuela, personaje sabio que aconseja a sus nietos, aunque en esta historia solo se alude al personaje, sin más referencias. Menos convencional, la familia de Nicolás se encuentra formada por más miembros y a juzgar por la historia menos prejuiciosa que la familia de Graciela. Tanto para Nicolás y Graciela como para cualquier niño del mundo, la familia es un pilar fundamental en su desarrollo personal. Es el espacio junto a la escuela donde se gestan y transmiten valores como la solidaridad o el compañerismo. En este caso, aunque Graciela respeta a su familia, decide reflexionar ante sus explicaciones injustificadas y pensar por sí misma, lo que le lleva a tomar su propia decisión y seguir sus propias creencias.

Sin embargo, ante la innegable heterogeneidad del mundo y más concretamente de las aulas educativas, algunos autores como Carrasco han considerado necesario dar testimonio de la existencia de dicha diversidad a través de personajes ficticios en los cuentos infantiles. En este sentido, a través de la literatura, los niños pueden conocer la verdadera realidad, bastante alejada de los típicos cuentos de princesas y piratas. Aunque un tanto maquillada, sin muestras claras de rechazo u odio, la realidad se muestra tal cual es en *La otra orilla*. La existencia de dos poblados diferentes origina sentimientos contrapuestos en el mundo adulto y el infantil. Por una parte, los adultos se muestran más reacios a entablar relaciones con miembros de una cultura diferente, quizá por miedo a no entenderse o a no congeniar, prefieren mantenerse en su orilla dotando al río de un papel segregacionista. En cambio, los niños, seres inocentes y curiosos por naturaleza, vencen dichos prejuicios y en el caso de Graciela, aunque al principio se muestra un tanto insegura, supera sus miedos y disfruta de la amistad de su nuevo amigo.

En consonancia con todo lo anterior, las coordenadas espaciotemporales donde se desarrolla la obra juegan un papel esencial en el desarrollo de la misma y en la configuración del rechazo a los Otros. En cuanto al tiempo, no se especifica, probablemente por la ropa que visten los protagonistas, la historia se localiza en verano, estación propicia para jugar en la calle, donde luce el sol y el río está en calma.

«*La otra orilla*: literatura infantil para el desarrollo de una educación...»

45

Llegados a este punto, el espacio y más concretamente el río cobra relevancia. Este río puede considerarse como otro personaje más de la obra, al principio comienza con un papel más antagonico, encargado de separar a los dos poblados: «El río suena día y noche con su murmullo de piedras» (2007:2) y de unirlos al final de la historia «sobre el rumor del río se escucharán los saludos y las risas» (2007:25). En definitiva, la autora mediante la alegoría del río explicita la separación (dificultad para cruzarlo) y facilita la unión al final del cuento mediante la ficticia pero posible construcción de un puente ideado en las mentes de los niños para superar el racismo, la segregación y la intolerancia.

Para concluir, ratificaremos que todos los elementos narrativos descritos reflejan claramente un punto de vista intercultural. La autora pretende mostrar a todos los niños del mundo la existencia de la diversidad cultural y el poder de la amistad entre dos niños aparentemente diferentes, pero a la vez tan iguales, que luchan por superar los problemas racistas, sociales y culturales.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA INTERCULTURAL DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Con el fin de educar interculturalmente y enseñar español como segunda lengua a niños con un nivel inicial A2 se han diseñado una serie de sesiones de aula que detallaremos en este apartado. Dichas sesiones tendrán como principal objetivo integrar todas las habilidades usando la literatura multicultural infantil. Escucha, habla, escritura, lectura y pensamiento crítico serán protagonistas en todas las sesiones (en la medida de lo posible). Aparte del aprendizaje de los aspectos tradicionalmente identificados con el estudio de lenguas (gramática, sintaxis, semántica...), el alumnado profundizará en el uso de la imaginación y del pensamiento crítico con el fin de tomar conciencia de la realidad actual.

En resumen, a través de estas sesiones se busca el desarrollo de la competencia literaria intercultural y la enseñanza de determinados aspectos lingüísticos de la lengua española y de valores como la justicia, el respeto, la tolerancia o la importancia de la amistad o la familia.

En cuanto a los objetivos específicos de estas sesiones, destacaremos los siguientes:

- Fomentar la imaginación y el pensamiento crítico entre los estudiantes con referencia al texto literario. Mediante la lectura y análisis del mismo, los niños se preguntarán los porqués de distintas situaciones y podrán ponerse en la piel del Otro.

- Conocerse a uno mismo e identificarse con el Otro. A través de la lectura, el grupo descubre nuevas culturas y formas de vida y aprende a aceptarlas y valorarlas. De esta manera, se produce un interesante enriquecimiento cultural a dos bandas que enfatiza valores cívicos y morales como la amistad entre miembros de diferentes culturas (Nicolás y Graciela) o el intento de superación de barreras sociales (construcción del puente).
- Revisar y profundizar en el uso de los tiempos de futuro en español a través de la confección de una serie de sueños.
- Aprender a trabajar en grupo y valorar todas las opiniones y pensamientos por igual.
- Dar a conocer algunas de las variedades del español con actividades relacionadas con el léxico. (Nicolás y Graciela utilizan diferentes variedades).
- Enfatizar aspectos fonéticos como la pronunciación de la /r/ vibrante.
- Mejorar las destrezas lectoras y la pronunciación gracias a la lectura en voz alta de los diferentes pasajes del álbum ilustrado.
- Aumentar la capacidad de producción escrita y oral mediante el desarrollo de determinados escritos (los sueños) que posteriormente serán representados ante el resto de la clase.

Tal y como se puede observar, mediante el uso de un álbum ilustrado se puede enseñar gramática, vocabulario, sintaxis, fonética o pronunciación, además de valores y conceptos relacionados con la cultura y la historia de una lengua y comprobar cómo pueden convivir con otros y enriquecerse mutuamente.

Aunque como mostramos en la tabla se planificaron seis sesiones, en este caso solo profundizaremos en la última cuya relevancia estriba en la interculturalidad.

Tema	Multiculturalismo y toma de conciencia de la existencia de diferentes etnias, culturas y religiones que pueblan la Tierra.
Tiempo/Secuenciación	Seis sesiones de cincuenta minutos cada una.
Texto literario	<i>La otra orilla</i> (Carrasco, 2007)
Habilidades practicadas	• Habla: interacciones entre el alumnado/presentaciones orales • Escucha: voces nativas y profesorado/recursos de audio • Escritura: descripciones/historias • Lectura y comprensión lectora: <i>La otra orilla</i> • Pensamiento: ir más allá/expresar pensamientos, opiniones e ideas propias

Así, la última sesión de carácter cros-curricular la llamamos «Las distintas variedades del español».

El principal objetivo de la misma será la exposición y el análisis de distintas variedades de español para que los niños se den cuenta de que no existe una variedad mejor que otra. Bajo el aura de la interculturalidad, se defenderá esta diversidad como una fuente de riqueza que dota a la lengua de mayor amplitud de fronteras. De esta manera los niños comprobarán que a partir de la lectura de un cuento pueden aprender otros contenidos transversales como la historia o la sociolingüística.

El profesor utiliza los mapas de España y Latinoamérica y les habla sobre las diferencias entre las variedades de la lengua. En todo momento, el docente tiene en mente valorarlas por igual enfatizando la riqueza de la lengua española. A continuación les reparte una ficha para trabajar los distintos términos (extraídos de *La otra orilla*):

España	Latinoamérica
Son vagos y chismosos	Son vagos y bochincheros
Cuando seamos mayores , construiremos un puente	Cuando seamos grandes , construiremos un puente
Estuvo una hora debajo de la ducha	Estuvo una hora debajo de la regadera
Mi papá se comprará un coche nuevo	Mi papá se comprará un carro nuevo

Para completar la sesión, se propone un juego de roles inspirado en los personajes de *La otra orilla*. Cada niño adopta un papel (Graciela, Nicolás, familia de Graciela, familia de Nicolás) y lo representa ante la clase. De esta manera, se enfatiza un enfoque comunicativo intercultural de la sesión, ya que no solo se pretende lograr una buena pronunciación o el uso de una gramática y vocabulario adecuados al nivel A2 del MCER (en especial el nuevo léxico aprendido previamente) sino también la aceptación y valoración del Otro, al «meterse en su piel». Mediante dicha actividad, los niños aprenden a expresar sus propias ideas y a extraer sus propias conclusiones a través del descubrimiento de otras formas de pensar y de vivir.

En síntesis, enseñamos las distintas variedades del español para que los niños observen las diferencias que tienen Graciela y Nicolás, pero también para que valoren todas las variedades lingüísticas por igual. Estos dos niños aparentemente tan diferentes comparten una lengua en común. Por tanto, se trata de hacer una lectura interpretativa positiva de las diferencias, vistas como contrastes de aprendizaje.

7. CONCLUSIÓN

No había un mundo donde los niños fueran a la vez tan distintos e iguales como aquel. Distintos, porque en el bosque cada criatura tiene una apariencia diferente y su propia manera de ser; iguales, porque los cantos con que habían llamado a sus madres se parecían entre sí como los huevos de los que habían nacido. Y todos tenían el mismo corazón (Martín-Garzo 2014:24).

Tal y como expresa el principio 1 de la Declaración Universal de los Derechos del Niño de 1959, todos los niños serán tratados por igual, sin distinción de raza, religión o nacionalidad, como Nicolás y Graciela y todos los niños del mundo, a la vez iguales y diferentes. A través de la literatura infantil, los niños pueden identificarse con los personajes y sentirse protagonistas de su propia educación. Es menester huir de los estereotipos y de los personajes tipo de la tradición clásica y apostar por una propuesta educativa intercultural donde estén representadas todas las culturas, lenguas y religiones del mundo. Proponemos un modelo donde el «Yo» y el «Otro» representan una misma realidad, donde es posible el triunfo del entendimiento y la empatía. Así, los niños, mediante la literatura, configuran su mente y su alma de manera intercultural. A través de propuestas como *La otra orilla* se rechaza la imagen del Otro como salvaje o bárbaro, simplemente es un niño que viste, piensa y actúa diferente pero no necesariamente de forma errónea. Son, en definitiva, los niños con su sentido de la curiosidad e inocencia quienes dan el primer paso para la construcción de un futuro mejor, un futuro liderado por la esperanza. En este sentido, los narradores de historias son los encargados de impregnar sus textos de interculturalidad y esperanza con el objeto de favorecer una educación intercultural del siglo XXI a través de la literatura infantil.

Y esto es, en suma, lo que nos ofrece *La otra orilla*, creatividad en el sentido de imaginación, de creación de nuevas historias, de pensamientos interculturales. También, la comprensión lectora, el desglose de los signos gráficos, la lectura entre líneas o la indagación en mensajes equitativos y solidarios constituyen algunos de los aspectos positivos de esta propuesta literaria intercultural. Además, la literatura fomenta el desarrollo de la imaginación y el pensamiento crítico a través del aprendizaje de una lengua y sus diferentes variedades (español), su cultura, literatura e historia.

Construyamos puentes y derribemos ríos como el de *La otra orilla*, escribamos literatura de la esperanza donde todos los niños estén representados de una forma equitativa y plural, acerquemos esas historias a los alumnos en las clases de español como segunda lengua, ofrezcamos la posibilidad de disfrutar de la diversidad del mundo por medio del respeto y la solidaridad.

«*La otra orilla*: literatura infantil para el desarrollo de una educación...»

49

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Ballester, J. (1999). *L'educació literària*. València: PUV. 2ª edició 2007.
- Ballester, J. (2012). *Sobre l'horrible perill de la lectura*. València: Perifèric Edicions, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.
- Bucay, J. (1994). *Recuentos para Demián: Los cuentos que contaba mi analista*. Buenos Aires: Nuevo Extremo. 2ª edición 2006.
- Carrasco, M. (2007). *La otra orilla*. Barcelona: Ediciones Ekaré.
- Carter, R. y McRae, J. (1996). *Language, Literature & the Learner: Creative Classroom Practice*. Essex: Pearson Education Limited.
- Chaves, M. (2013). La metáfora visual en el álbum infantil ilustrado. EME Experimental Illustration, Art & Design, [S.l.], n. 1, pp. 62-71.
- Comisión de las comunidades europeas. (1994). Informe sobre la educación de los inmigrantes en la Unión Europea. Bruselas: Dirección General de Información, Comunicación y Cultura.
- Crespo, M.T. y González, C. (2007). El cuento en la enseñanza de español como lengua extranjera: una propuesta didáctica. Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española. Valencia: Jorge Martí Contreras, pp. 169-183.
- Labrador, M. J. y Morote, P. (2007). La literatura, un recurso lingüístico en las aulas de E/LE. Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española. Valencia: Jorge Martí Contreras, 2007, pp. 29-49.
- Ortega, A. (2007). Didáctica de los cuentos en segundas lenguas: estereotipos y géneros. Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española. Valencia: Jorge Martí Contreras, pp. 311-324.
- Reyes-Torres, A. (2014). Literacy Education: The First Step towards Literacy Competence. En Reyes-Torres, A., Villacañas-de-Castro, L. S., y Soler-Pardo, B. *Thinking through Children's Literature in the Classroom*, pp 42-53. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Russo, M. y Vázquez, M. (2010). Español para niños. MarcoELE, 10. Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.russo-vazquez.pdf.



LUCÍA OSA-MELERO¹

Duquesne University - osamelerol@duq.edu

Artículo recibido: 14/11/2016 - aceptado: 14/12/2016

COMMUNITY-ENGAGEMENT PEDAGOGY THROUGH CHILDREN'S LITERATURE: A TOOL TO ENHANCE L1 AND L2 WITHIN CULTURALLY RELEVANT CONTEXTS

ABSTRACT

This article describes the impact of a children's story time activity implemented in a community-engaged initiative called *Reading to Play Playing to Read*. This project was co-sponsored by the department of Modern Languages and Literatures in a Midwestern University and an after-school program designed for Hispanic children. Its overarching objective is to integrate the community-engagement experience into the college foreign language curriculum. The story time within *Reading to Play Playing to Read* utilized children's literature with a special focus on nutrition, physical activity, and healthy habits as one of the tools to target these four interrelated goals: (1) connect college students with the Spanish-speaking community, (2) encourage college students to practice meaningful Spanish in authentic settings; (3) promote good nutrition, physical activity, and healthy habits within the community; and (4) ignite the love of storytelling among young children and college students. During story time, non-Hispanic college students read several children's books in Spanish to Hispanic children while creating a comfortable environment where children were exposed to literature in their first language (L1). Following college students' comments, gains in vocabulary and reading aloud strategies were achieved. In the same line, most children reported positive feedback about the activity and a strong interest in including story time in their daily lives.

¹ Lucía Osa-Melero is an assistant professor at Duquesne University where she co-leads the Spanish program and teaches upper level community engaged classes. She holds an MA in Foreign Language Education, an M.A.T in Teaching Spanish as Second Language from the University of Iowa, and a PhD in Foreign Language Teaching from the Universitat de València. She has co-authored two textbooks for college students of Spanish (*En Acción: Español, comunidad y aprendizaje*, and *En Comunidad: Comunicación y conexión*). Her research interests include cooperative practices in the foreign language classroom; inductive teaching, and language learning through community engagement.

KEYWORDS: Bilingual students, children's literature, Spanish as L1, Spanish as L2, storytelling.

RESUMEN

El presente artículo describe el efecto de una actividad de cuentacuentos implementada en un proyecto de cooperación con la comunidad, llamado *Reading to Play Playing to Read*. El proyecto está patrocinado por el departamento de Lenguas Modernas y Literaturas en una universidad en el Medio Oeste de Estados Unidos y un programa de actividades extracurriculares para niños Hispanos. Su objetivo es integrar la participación en la comunidad en la clase de español como lengua extranjera. La literatura infantil centrada en temas como la nutrición óptima, la actividad física y los hábitos saludables, es una de las herramientas para abordar los siguientes objetivos del programa (1) conectar a los estudiantes universitarios con la comunidad hispana, (2) estimular la práctica del español oral en contextos auténticos, (3) fomentar una nutrición óptima, actividad física y hábitos saludables en la comunidad, y (4) fomentar una apreciación por la actividad del cuentacuentos entre estudiantes universitarios de español y niños de origen hispano. Los estudiantes universitarios leyeron varios libros infantiles en español a los niños, a la vez que creaban un ambiente afable donde se exponía a los niños a literatura infantil en su primera lengua. De acuerdo a los comentarios de los estudiantes universitarios, el programa afianzó la adquisición de vocabulario relacionado con la salud y ayudó a perfeccionar estrategias de lectura en voz alta. De la misma manera, los niños reaccionaron de forma positiva a la actividad y expresaron su deseo de incluir más actividades de cuentacuentos en español en su vida cotidiana.

PALABRAS CLAVE: Estudiantes bilingües, literatura infantil, Español como L1, Español como L2, cuentacuentos.

1. COMMUNITY ENGAGEMENT PEDAGOGY

In an attempt to affirm and celebrate the pluricultural society that the United States is becoming, the US congress joined the American Association on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) in launching the year of Discover Languages Program in 2005. This initiative was a continuation of an effort to emphasize the importance of FL education in the United States. Following this initiative, foreign language departments in the country included the term multicultural or pluricultural when referring to students' cultural experiences abroad and/or at home. Concurrently, the number of students participating in study abroad programs and students participating in local immersion or community-engaged experiences, increased noticeably. The community engagement pedagogy is broadly described by Barreneche & Ramos-Flores (2013) as the method that integrates community outreach initiative into academic courses. In the same line, Bringle and Hatcher (2009) described the concept of community engagement while emphasizing the role of self-reflection:

«community engagement pedagogy is a course-based, credit bearing, educational experience in which students (a) participate in an organized activity that meets identified community needs, and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of the course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility» (p.38).

Community engagement pedagogy is highly used by professors to preparing students for learning in the 21st century. As Caldwell (2007) points out, «it is the duty of foreign language educators to help students to become globally-engaged citizens and to implement a curriculum that promotes active and functional citizenship» (p.464). This pedagogy ignites experiences that are reciprocal teaching/learning experiences. These could range from participating at community projects to field studies or internships. Regarding the use of Spanish as a second language (L2) in community-engaged experiences, the linguistic and cultural benefits are numerous. Community engagement provides students of Spanish in the United States with opportunities to capitalize, not only on their linguistic and cultural skills, but also on their cognitive, affective, and intuitive personalities. Through community engagement, students of Spanish are empowered to explore their own interests and passions, attempt to contribute to societal concerns, develop leadership skills, and examine their own sense of fairness or social justice while participating in a Spanish-speaking authentic setting.

2. COMMUNITY SERVICE VS. SERVICE LEARNING VS. COMMUNITY ENGAGEMENT

Researchers in the field of community engagement have agreed that community engagement pedagogy differs from voluntarism in its intentional link to and reinforcement of the academic learning objectives and student reflection on the work. Higher education institutions have been using the terms community service; service learning; academic service, and community engagement interchangeably. Although the terms share many traits, it is vital to highlight the differences. The first term, community service refers to the act of reaching out to assist those in need in the community. In this act, there is a specific, and most of the times, tangible end goal in mind. Often, community service does not require the establishment of a personal relationship between the service providers and those receiving the service. It is usually directed towards specific non-profit organizations or entities within the community with an identified need. When community service is included in the curriculum, it is usually designed to fulfill a service requirement. The service is generally a one or two-time occurrence. Community service has also been described as a mono directional or one-sided relationship in which the focus is on the side that receives the service. The service comes from one end and the other end waits to receive it. Reciprocity is not necessary.

«Community-engagement pedagogy through children's literature: ...»

53

The second term, service-learning, is defined as an experiential approach to education that promotes learning and development by engaging students in a combination of community service and structured reflection (Jacoby, 1996). Although the specific characteristics of service-learning programs vary depending on the program, the overarching pedagogy is one of learning through real experience, reflection and reciprocity (Einfeld & Collins, 2008). It is usually described as a bidirectional action, the service positively impacts both ends in a balanced manner. Reciprocity and full involvement are foundational characteristics of this approach.

The third term, community engagement, is a form of service learning associated with a wider range of learning outcomes, from cognitive outcomes, such as the development of critical thinking and problem solving skills, to civic outcomes such as a greater sense of civic responsibility and grounded ethical values (Astin & Sax, 1998; Eyler & Giles, 1999). The fundamental premise of community engagement is reciprocity. Any model coined as a community engagement model offers a range of benefits for both community partners. Given the unidirectional nature of the definition in the term service, there is a common consensus among educators implementing community-engaged activities, to replace the term service for cooperation, collaboration, or engagement when describing academic programs within the community. These terms do better justice to reflect the type of work that students do with and within the community.

Community engagement refers to the models used by non-profit organizations and individuals to build ongoing and permanent relationships with the purpose of applying a shared vision for the benefit of the whole community. Community engagement powerfully deals with the practice of moving communities toward a desired change, usually from a stalled suspended position to an improved position agreed by both partners. Lastly, community engagement is a pedagogy that has the potential to target students, parents, alumni, faculty, donors, and friends. The program *Reading to Play Playing to Read* in the department of Modern Languages and Literatures at Duquesne University has been given the label of community-engaged program given its nature and characteristics. Due to the breadth and depth, the impact, the integration into language curriculum of the community-engagement experience, and the quality of the community partner relationship, the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) has awarded in 2016 the recognition of Globally Engaged Program to *Reading to Play Playing to Read*.

3. *READING TO PLAY PLAYING TO READ*: COMMUNITY-ENGAGED PROGRAM IN SPANISH

Reading to Play Playing to Read is a community-engaged program between college students of Spanish and young Hispanic children. It is the result of a cooperative agreement between

the Department of Modern Languages and Literatures at Duquesne university and the after school program sponsored by the non-profit organization Casa San José in Pittsburgh, Pennsylvania. Casa San José is a community resource center that advocates for and empowers Hispanics by promoting integration and self-sufficiency. The center focuses on respect for all members of Hispanic families in an effort to preserve and celebrate their unique culture while helping them adapt and integrate to life in the Pittsburgh area. The after school program, directed by Casa San José, serves Hispanic children attending the Elementary school in the Beechwood Elementary in the Beechview neighborhood. This neighborhood is known for being the home of many Spanish-speaking families from more than seven different countries. Casa San José has led this after school program and other community programs aiming to help immigrant adults and children, for several years. Students enrolled in the university upper-level Spanish Conversation and Composition II and students in the Spanish for Healthcare Professionals class worked with the Casa San José after school program children two days a week (from 2:50pm - 4:20pm) for 3 consecutive weeks during the month of April in 2015. Students and children were divided into six different groups. The ratio was 2-3 college students to 3-4 children. During the sessions, students and children worked on preparing the theatrical plays for the performance day. Tasks included deciding on a specific theme to perform, script writing, assigning roles and characters, memorizing lines, organizing rehearsal, crafting decorations, practicing the play, among others.

The tangible objective of Reading to Play Playing to Read, was to prepare short theatrical plays in Spanish to be performed at the university in front of family members, college students and professors. The plays sent a clear message to the audience: a healthy life-style and physical activity is vital for a prosperous life. Children, as well as college students were actors, directors and stage planners. The rationale behind this project was based on four premises 1) connect students of Spanish with the Spanish-speaking community in their city; 2) connect the language learning in class with the language in the community; 3) promote a healthy lifestyle and illness prevention within the community; and last but not least 4) further the university's spiritual mission of service to the community and the disadvantaged.

In *Reading to Play Playing to Read* all participants involved, children, students, parents, professors, and program directors, learned from each other and benefited from working cooperatively. Each person involved had as much to contribute as s/he had to learn. Through this interconnected experience, students engaged in powerful and insightful cross-cultural interactions.

4. STORY TIME WITHIN READING TO PLAY PLAYING TO READ

The story time activity within the community-engaged project *Reading to Play Playing to Read* was a way of integrating children's literature within a community-engaged

«Community-engagement pedagogy through children's literature: ...»

55

initiative. Each session of the *Reading to Play Playing to Read* program lasted an hour and thirty minutes with a 15 minute break in the middle or at the end. Depending on children's attention span, attitude, and behavior during a specific day, college students decided when the optimal time to take a break was. Some groups stopped the work in the middle, while other groups preferred the pause at the end, coinciding with the closing activity. The objective of the break was to have students and children disconnecting from the work (the theatrical plays) to involve them in leisure activities. Professors suggested a variety of activities to use during the break, such as going to the outdoor area; play duck duck goose (pato pato ganso) in the hallway; play songs in Spanish while dancing, or be involved in a story time activity.

Out of the six groups, two chose the story time activity as the main activity for the break during the three weeks that lasted the program. One group had children sitting in a circle on a colorful rug on one side of the classroom while college students read aloud picture books about topics related to health and nutrition. The second group also sat in a circle around a small table on the other end of the classroom. The location was the same for each group during the three weeks. One of the professors contributed several picture books in Spanish from her home and compiled a list of picture book titles that could be found at the college library. Here is the list:

- *Capitán OTC y los piojos fastidiosos* by piojosfuera.com
- *Clifford va al doctor* (2002) by Norman Bridwell. Translated by Madelca Domínguez
- *De sopas y sonrisas: comer sanamente* (2012) by Agnes y Salem de Bezenac
- *El diente flojo* de Clifford (2002) by Norman Bridwell. Adapted by Wendy Cheyette Lewison
- *Mariano Manzano: comer sanamente* (2012) by Agnes y Salem de Bezenac
- *Me encanta comer frutas y verduras* (2015) by Shelley Admont. Translated by Laura Bastons
- *Mi lonchera: comer sanamente* (2012) by Agnes y Salem de Bezenac
- *¡Qué cosas dice mi abuela!* (2011) By Ana Galán
- *Un día sin azúcar* (2012) by Diane de Anda

Most of the books in the list were bilingual Spanish and English. The books promoted a healthy life style, optimal nutrition, and strategies for illness prevention.

During the story time activities, children showed enthusiasm when they were read to in their L1 as opposed to their L2, English. Upon conversing with children after the

story time activity, some stated that they had never been read to in Spanish by their parents or caregivers, and they were eager to have story time in their L1. Information about the children's family was confidential and we were recommended not to interview the parents about family routines. Nonetheless, some children generously shared with us that their parents or caregivers almost never read to them in Spanish due to two different factors: 1) challenges encountered when reading aloud a Spanish written text, and 2) insufficient time due to long days and nights at work. Students interpreted from this information that the children most likely did not participate in any story time with family members at home. Ideally, data would have been collected from adults and caregivers about reading practices at home, but we were not granted the permission to survey or interview them. Casa San José informed us that a considerable amount of these adults were undocumented immigrants in United States. With the purpose of protecting families' confidentiality, Casa San José recommended us to avoid collecting data from the children or adults that revealed personal and private information.

5. COMMON TRAITS IN SUCCESSFUL CHILDREN'S BOOKS

The following traits in the books used in this program, helped students and children make story time a highly engaged activity:

1. Truthful information. Most of the books in the list present the information truthfully. Children books' authors know that dealing with sensitive subject matters openly and honestly is the most efficient way to reach the audience. Simple, brief, and concise explanations of topics are appreciated by children who crave new information, even when they cannot yet explain why.
2. Novel concepts. Good books broaden children's horizons and help them understand that no matter how small their world is, there are greater things to learn and explore. Children love adventure and they love to learn. Therefore, when the books introduce new concepts, their first reaction will be to pay attention and focus on the novelty.
3. Cadence, repetition, and flow. These three characteristics of the oral language are vital to the success of the reading aloud activity. When a book is read aloud, it ought to offer conversational and comfortable sounds to keep young readers engaged and involved.
4. Character identification. Children books should have characters with which children identify. Due to this effective technique, most children's books use young human beings as the focal point of their stories. If the book does not use children as main characters, it often uses animals or human-like creatures with child-like personalities to capture and maintain the audience's attention.

«Community-engagement pedagogy through children's literature: ...»

57

5. A moment in time. The books should have their own, unique time frames so children stay engaged and on track during the story. Most great books have finite time spans from cover to cover with the purpose of not overwhelming young readers.
6. Easy is not always the best. While there is something to be said about redundancy during early childhood learning, even the simplest concepts can be developed and built upon. There should be always a chance to add new concepts to the learning process to challenge children and make them reflect. The best books usually bring a multitude of concepts to the circle and reach children at different developmental stages.

6. STORY TIME (*EL CUENTACUENTOS*)

Conversations with children

As mentioned previously, children and college students worked together during six sessions (twice a week for three weeks) to prepare the final performance hosted by the university. The two professors directing the program also attended the sessions with the students. One professor observed the story time activities and took diligent notes about the story time dynamics. At the end of the last story time activity, the professor conversed with the children following a previously prepared list of questions. Children were able to hold the books in case they needed to refresh their memory. The professor also offered drawing paper and crayons for those children who had difficulties answering and preferred to draw during the conversation. Young children are most apt to think logically in situations that contain materials, behaviors, and motivations that are familiar and meaningful to them. Before conversations were initiated, the professor reminded children about the content of the books and the message delivered. The conversations flowed with no major interruptions. Towards the end of the oral exchange, the professor fed back to the children the understanding that she had gained and asked them if it was correct or if they wished to add something else. To conclude the conversations, the professor complimented the children for having contributed with so much enthusiasm to the program.

As mentioned above, the same two groups implemented the story time activity during the 15-minute break during the duration of the RPPR program, a total of 6 sessions within 3 weeks. Within these two groups there were a total of eleven children, two females and 9 males. Ages ranged from 5 to 8 years old. They came from different Latin-American countries, such as Mexico, El Salvador, Guatemala and Puerto Rico. All children had age-appropriate language skills, had no disabilities or psychiatric

diagnosis, except one. This particular student, student number 5, refused to use oral language to communicate. Instead, he would nod his head or move it sideways. Even though, his answers did not contribute much to the dialogue, they were still recorded. The conversations took place in the same classroom where the story time activity was held. Most children genuinely made an effort to respond accurately. At the end of the last session, in an informal conversational format, the professor asked the children the following questions:

1. ¿Qué piensas acerca de pasar el descanso participando en el cuentacuentos?
¿Te gusta? ¿Puedes explicar por qué?
2. ¿Qué es lo que más te gustó de esta actividad?
3. ¿Qué es lo que menos te gustó?
4. ¿Te gustaría participar en actividades del cuentacuentos en tu casa por la noche, o los fines de semana, en la biblioteca, o durante el horario regular de la escuela? ¿Por qué?

Occasionally, questions needed to be manipulated by the professor in order to draw relevant and accurate information from the children. Nonetheless, with the purpose of avoiding an influence on the children's responses, the professor remained as close as possible to the original questions. The answers have been transcribed as faithfully as possible. Due to confidential concerns, the children's names have been substituted by initials.

Group. 4 (Los gérmenes, esos enemigos diminutos)

1. M (6 years old).

Q1: Me gustan los libros de Clifford.

Q2: Me gusta que nos podemos tirar en la alfombra y descansar de las obritas.

Q3: Son largos.

Q4: Sí. Mi mamá quiere que yo lea más en español, pero los fines de semana quiero jugar.

2. B (7 years old).

Q1: Me gustan los libros más que repetir las líneas para la obrita.

Q2: Las historias que nos cuentan ellos [*College students*] me gustan mucho. Me gustan los cuentos en español.

Q3: En la alfombra a veces me molestan los otros chicos

Q4: Sí. Voy a la biblioteca, pero nos leen en inglés.

3. N (6 years old).

Q1: Me divierto.

Q2: Me encanta cuando nos lee Heidi.

Q3: Cuando hay palabras que no entiendo y me pierdo.

Q4: Sí, mucho.

4. D (7 years old).

Q1: Prefiero salir al patio, pero como llueve nos quedamos leyendo.

Q2: Me gustan las caras y gestos que hacen los amigos [*College students*].

Q3: Cuando son largos.

Q4: Está bien [*not very convincing face*], pero prefiero jugar al fútbol.

5. G (5 years old).

Q1: Nods his head.

Q2: Todo.

Q3: Nods his head.

Q4: Sí.

Group. 6 (¡A hacer ejercicio y comer sano!)

6. E (7 years old).

Q1: Me gusta mucho.

Q2: Me gustan los libros porque nos ayudan a comer mejor. Me gustan mucho los dibujos y los colores. También me gusta leer con los amigos de Duquesne y les ayudo a pronunciar palabras si ellos no pueden.

Q3: Algunos chicos molestaban mientras los amigos leían en voz alta

Q4: Sí, Sí, quiero que mi mamá saque libros en español de la biblioteca y nos lea en casa, pero ella siempre tiene mucho trabajo.

7. AR (7 years old).

Q1: Bueno, pero prefiero que salgamos afuera o juguemos a pato pato, ganso, aunque el libro de *Un día sin azúcar* me gustó mucho.

Q2: Estar en la alfombra y ayudar a los amigos a representar el libro.

Q3: A veces es muy largo.

Q4: Sí, mi mama ya me lee en casa, pero no es tan divertido.

8. AE (7 years old).

- Q1: Sí, me gusta aprender a hacer ejercicios y estar fuerte.
 Q2: Descansar en la alfombra.
 Q3: Cuando no me dejan ayudar a los amigos de Duquesne en la lectura.
 Q4: Sí, me gustaría que mi maestra nos leyera en español durante el día.

9. R (7 years old).

- Q1: Me parece divertido.
 Q2: Me gusta ver los dibujos y los colores en las páginas de los libros.
 Q3: Nada.
 Q4: Me gusta ir a la biblioteca, allí hay muchas computadoras y juego en la computadora todo el tiempo que quiero.

10. AC (7 years old).

- Q1: A veces sí, pero otras me aburría.
 Q2: Todo, no sé..
 Q3: A veces eran largos.
 Q4: Sí. En mi casa no hacemos cuentacuentos por las noches, pero vemos televisión en español.

11. AJ (6 years old).

- Q1: Sí, me gusta mucho leer. Yo leo muy bien en inglés y quiero aprender a leer mejor en español.
 Q2: Me gusta cuando nos dicen que actuemos los mensajes del libro y que adivinemos qué va a pasar.
 Q3: Cuando los cuentos hablan de comida, prefiero los de deportes.
 Q4: Yo sí voy a la biblioteca, pero siempre leo en inglés y cuando voy no hay cuentacuentos.

7. INTERVIEWS WITH COLLEGE STUDENTS

After concluding each *Reading to Play Playing to Read* session, all participating undergraduate students and the professor took the train back to campus. The group walked together to the train stop, rode the train for 20 minutes, and then walked back to school. Requiring the students to take the train was a conscious effort of the professors

«Community-engagement pedagogy through children's literature: ...»

and the community-engagement office to demonstrate and level the existing differences in transportation habits between children and college students. Most of the children would use the train with parents or caregivers to travel downtown, where the university is located. Thus, students also took the train to travel to the children's school. During the commute time, students and professors sat together to reflect and share ideas and concerns about the sessions. The professor used this time to ask the four students in the two groups that implemented the story time during the break, some questions about the activity and to listen to their feedback and/or concerns. Much like the conversations with the children, the professor prepared a list of questions for the students that prompted relevant information about the experience. The questions focused on the experience of directing a story time in their L2 (Spanish) to young native speakers of Spanish.

Grammar and vocabulary in the responses has been corrected to clarify content. To avoid reiteration, some statements that did not contribute new information have been omitted.

1. ¿Qué piensas acerca de pasar los 15 minutos del descanso leyendo libros a los niños?
2. ¿Qué es lo que más te gustó de liderar la actividad del cuentacuentos?
3. ¿Y lo que menos te gustó?
4. ¿Encuentras una relación entre la actividad del cuentacuentos y la concienciación de hábitos saludables?
5. Pensando en el español como objeto de aprendizaje. ¿Puedes decirme algo que crees que has aprendido o mejorado?
6. ¿Encuentras un impacto entre el cuentacuentos y la participación en y para la comunidad?

Group. 4 (Los gérmenes, esos enemigos diminutos)

1. Austin

- Q1: Lo pasé súper bien aunque los problemas de disciplina a veces interrumpían la tarea. Pienso que es una actividad educativa muy buena porque muchos niños no leen en sus casas.
- Q2: Lo que más me gustó fue reírme con los niños cuando tratábamos de representar los movimientos de los personajes de los libros. Me gustaba cuando los niños ponían atención y se interesaban.
- Q3: Decirles que se callen y presten atención cada minuto.
- Q4: Sí, al igual que las obritas.

Q.5: [*opening the book*] He aprendido palabras de vocabulario nuevas que no sabía como, por ejemplo, diente flojo: *loose tooth*, trabado: *trapped*; huerta: *vegetable garden*, etc...

Creo que he mejorado mi pronunciación porque tuve que leer en voz alta mientras mantenía el libro al revés, así que me preparé en casa la lectura. Practiqué bastante mi pronunciación y salió bien.

Q.6: Leer libros puede ser relajante para algunos niños y muy divertido. También creo que ellos aprendieron bien los mensajes de los libros. Estamos enseñando buenos valores a los niños.

2. Heidi

Q1: Lo pasé muy bien. Me gusta leer en voz alta y que los niños me escuchen.

Q2: Lo que más me gustó fue ver a los niños felices. Están tan lindos cuando están sentados y nos ponen atención [*laughing*]

Q3: Cuando no muestran interés o cuando se cansan de estar sentados en la alfombra.

Q4: Sí. Creo que los libros eran divertidos y muy informativos.

Q.5: He leído mucho en voz alta. Creo que he aprendido a leer en español con más confianza.

Q.6: Yo sé que algunos niños quieren que les leamos más, pero no sé si en sus casas están expuestos a la lectura. N. me dijo que le encantaría que su mamá tuviera esos libros tan lindos y pudiera leer por las noches. Leer a los niños de la comunidad es bueno para la comunidad y para las familias porque les ayudamos a descubrir el amor por los libros y les enseñamos buenas lecciones para la vida.

Group. 6 (¡A hacer ejercicio y comer sano!)

3. Kaytlin

Q1: Yo también lo pasé muy bien. Al principio fue un poco desorganizado, pero poco a poco los niños se fueron acomodando.

Q2: Me encantan los libros, los dibujos son preciosos y el tema de los libros es muy interesante. También me parecía muy lindo cuando los niños nos ayudaban a pronunciar bien las palabras y a gesticular el contenido.

Q3: Cuando no escuchan. 15 minutos puede ser mucho tiempo para niños tan chiquitos.

Q4: Sí, el mensaje de los libros estaba muy relacionado a las obras de teatro.

«Community-engagement pedagogy through children's literature: ...»

63

- Q.5: *[opening the book]* He aprendido que la mayonesa tiene mucho azúcar y que el cátsup [laughs] también. He aprendido muchas palabras nuevas. Las que recuerdo ahora es avena: *oatmeal* y pasas: *raisins*. Me encantaría leer más en español y pronunciar bien las palabras. También quiero aprender a ser una buena cuentacuentos.
- Q.6: Yo quiero participar en más actividades en la comunidad Hispana. ¿Podemos ir a la biblioteca de su barrio y organizar un cuentacuentos en español? Amo a estos niños y creo que pueden beneficiarse mucho de la lectura en su lengua.

4. Jasmine

- Q1: Me encantó esta actividad. Me hizo sentir que tenía mucha responsabilidad.
- Q2: Me gusta ver a los niños sentados en un círculo escuchando y aprendiendo sobre la buena nutrición.
- Q3: Cuando no muestran interés y se molestan entre ellos.
- Q4: Sí claro, todos los libros tenían un mensaje para cuidar la salud y prevenir las enfermedades.
- Q.5: Ummm, *[takes a minute]* ahora he olvidado, pero tengo una tarjeta con una lista larga de palabras nuevas que tuve que aprender. También, leer te ayuda a conocer más palabras. Son libros para niños, entonces creo que todos los entendíamos muy bien y te sientes bien cuando puedes leer y comprender todo.
- Q.6: Los libros de niños son una fuente de ideas y de lengua muy buena. No pensaba que leer libros fuera una actividad para la comunidad, pero ayudan a formar a los niños. Me encanta que nuestra biblioteca tenga una sección dedicada a libros en español. Voy a buscar algunos y empezar a leer.

8. DISCUSSION

A preliminary analysis of the responses from children and college students overwhelmingly demonstrated that community-engagement and story time can be an effective combination for both partners. The underlying goals for the story time activity were to 1) connect college students with the Spanish-speaking community, (2) encourage college students to practice meaningful Spanish in authentic settings; (3) promote good nutrition, physical activity, and healthy habits within the community; and (4) ignite the love of storytelling among young children and college students. According to students' responses, the activity clearly surpassed its initial goals.

Regarding goal 1, the connection between college students and children was not only reinforced during the story time sessions, but it also grew by including children's literature in the kids' own language. In reference to goal 2, most students involved reported to have practiced pronunciation and reading aloud skills at home to familiarize with new words and the art of storytelling. Additionally, students practiced cadence, intonation, and gesticulation to place emphasis on the lines with significant content. As one student (*Kaitlyn*) states, gesticulation and physical movement were also a key component for the success of the activity. From the observations in situ, it can be affirmed that students' drastic changes in intonation and exaggerated gesticulation positively increased children's attention. For the most part, children appeared more engaged and absorbed in the story when the storyteller raised their voice and utilized physical movement to emphasize moments of important plot developments. Children also seemed empowered when helping college students with their pronunciation and meaning of less common words, such as *canela*, *maní*, *piojo*, and *mostaza*.

In reference to the understanding and awareness of a healthy life-style indicated in goal 3, we can confirm that the content of every book used during story time was aligned with the program topics. The list of titles prepared by the professor was made up of all picture books within the university library whose subject focuses on healthy habits and illness prevention. Following the general guidelines for effective children's books (bookshoppe.com), characters in all books were adults and children, or popular animals with human traits, such as the well-known big red dog Clifford. The selected picture books also included the topic of adventure and exploration of new settings and concepts, such as *la huerta* (the vegetable garden); *la diabetes en niños* (the diabetes disease in children); *la insulina* (insulin); *la caries* (cavities), among others. The importance of eating vegetables, fruits, and food items free of sugar was one of the most popular topics in the sessions. Books related to doctor and dentist wellness checkups were used to a lesser extent. Several children also provided feedback about the positive effect of the colorful pages and the well-illustrated characters. The selected literature strongly introduced new concepts to children and helped broaden their horizons.

Finally, the story time activity in the program *Reading to Play Playing to Read* exposed Spanish speaking children to literature in the language of their families, and more importantly, it motivated children to share the joy of story time with their parents and caregivers. In general, the story time in Spanish had a positive impact in children whose L1 is Spanish although they spend most of the day immersed in an English-speaking context. Similarly, according to college student's perceptions, the story time activity enhanced their reading aloud skills and pronunciation, improved their vocabulary, and ignited the love for storytelling. Through the evolution of the story time, the professor witnessed how the college students gradually moved beyond the

edginess and nervousness of the first session to a comfortable interactive and engaging place where children and students connected through literature. The four students involved in this project had nothing but praise for the program despite the challenges in children's behavior. Once the behavior challenges were addressed, students and children were able to fully concentrate on the story. Authentic conversational Spanish was also practiced during the story time sessions. The informal interaction that occurred when college students disciplined children or addressed behavioral concerns, allowed for authentic conversational Spanish in a culturally relevant context. Another gain of this program relates to the book collection in the college library. Since this program started, the university library has ordered a remarkable number of children books in Spanish or bilingual, English and Spanish, in order to support this project for the coming years.

As far as limitations, as in most language studies, this study acknowledges a few points that could be enhanced, including the small number of participants, the informal interviews as a tool to collect data, the absence of an objective language assessment for college students, and the lack of experience of the college students leading a story time activity. Nonetheless, an experimental study like this offered many benefits in the sense that provided enough information to proceed in conducting more in-depth research in the area of L1 and/or L2 in a community-engaged setting.

9. CONCLUSION

As mentioned in the introduction, one of the key goals of children's literature is to provide a foundation, or support to an existing one, that allows children and storytellers to create a culture in which reading and learning is nurtured and enjoyed. Through the program *Reading to Play Playing to Read*, four college students born and raised in the Midwest or East of the United States, and eleven children from different Latin-American countries came together to explore the value of story time in the L1 for the children and L2 for college language learners. The gains of this project were many. Children were exposed to the benefits of reading literature that related to the plays they were working on with their college peers. Through these books, children not only got familiarized with healthy habits, but they were also exposed to new ideas related to health and illness prevention. Simultaneously, children were introduced to an organized story time in their own language, which for most of them was their first experience with such an activity. One of the most significant accomplishments is that most children hoped for more story time in their L1 at school or at home. Given this new interest, an exchange about story time in Spanish was initiated with Pittsburgh Public Libraries. Nowadays, Pittsburgh Public Libraries has reserved one Saturday a month for story time in Spanish in one of

the Pittsburgh central libraries. College students and professor take turns leading the sessions. An average of 15 children attend each story time session at the public library.

Story time on college students was also an influential activity. In regards to language learning for the college students, this project enhanced their reading aloud skills and increased health and nutrition-related vocabulary. Students participating in the story time activity gained more oral practice reading aloud when compared to other students in the Reading to Play Playing to Read program. This study supports the findings reported in Pantaleo's (2002) and Rosado-Amaro-Jiménez & Kieffer's (2015) studies. Both of these studies focused on the language and cultural benefits of children's literature for children and storytellers. The story time activity underscored the cherished and valuable relationship that the Spanish-speaking community and college students of Spanish have developed.

REFERENCES

- Amaro-Jiménez C., & Semingson, P. (2011). «Tapping into the funds of knowledge of culturally and linguistically diverse students and families». *NABE News*, 5-8.
- Astin, A.W., & Sax, L.J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- Barreneche, G. I. (2013). «Integrated or Isolated Experiences? Considering the Role of Service-Learning in the Spanish Language Curriculum.» *Hispania*, 96(2), 215-228.
- Bingle, R. G., & Hatcher, J. A. (2009) «Innovative practices in service-learning and curricular engagement» *New Directions for Higher Education*, 147, 37-46.
- Burnette, Ashley (2015, July 15) Great children's books and what they have in common. e OC Blog. Retrieved from <http://ocbookshoppe.com/blog/great-childrens-books/>
- Caldwell, W. (2007). Taking Spanish outside the box: A model for integrating service learning into foreign language study. *Foreign Language Annals*, 40(3), 463-471.
- Court Appointed Special Advocates (CASA) of Arizona (2016). Interviewing children. Retrieved from <http://www.azcourts.gov/casa/Training/Training-Courses/Interviewing-Children>
- Enfield, A. & Collins, D. (2008). The relationship between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. *Journal of College Student Engagement*, 49(2), 95-109.
- Eyler, J. & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Wiley.
- Galda, L., & Cullinan, B. E. (2003). Literature for literacy: What research says about the benefits of using trade books in the classroom. In J. Flood, J. Jensen, D. Lapp, & J. Squire (Eds), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts 2nd ed.*, 640-648). New York: Macmillan Publishing Company.

- Griffith, A. (n.d). Literature for Action: Introducing Service-learning through books. <http://www.ncagt.org/sites/default/files/files/Service%20Learning.pdf>
- Jacoby, B. (1996) *Service-Learning in higher education: Concepts and practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McKeown, M.G., Beck, I.L., & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking comprehension instruction: Comparing strategies and content instructional approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253.
- Pantaleo, S. (2002) Children's literature across the curriculum: An Ontario Survey. *Canadian Journal of Education* 27(2&3), 211-230.
- Rosado, L., Amaro-Jiménez, C., & Kieffer, I. (2015). Stories to our children: A program aimed at developing authentic and culturally relevant literature for Laitna/o children. *School Community Journal*, 25(1), 73-91.
- Saracho, O., (2007). Hispanic families as facilitators of their children's literacy development. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6, 103-117.
- Burnette, Ashley (2015, July 15) Great children's books and what they have in common. The OC Blog. Retrieved from <http://ocbookshoppe.com/blog/great-childrens-books/>



MARTA RAMÓN QUEROL¹

CEIP E. M. Ródenas. Benicarló - martaramonquerol@gmail.com

Artículo recibido: 29/07/2016 - aceptado: 13/09/2016

SOPHIE'S LIGHTHOUSE: FROM READING TO STORYTELLING. THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S LANGUAGE SKILLS AND IMAGINATION

ABSTRACT

This article presents reading as an essential tool for students to acquire not only the basic knowledge of the language subjects in school, but also in the rest of the curriculum. That is why it is considered a cross-cutting element. Thanks to reading, students improve their comprehension and literacy skills to construct meaning and think by themselves. However, the reading habit is not only acquired and worked at school, it must be worked also at home. Parents therefore play a very important role. When we talk about the teaching-learning process, we cannot forget any member of the educational community: students, teachers and their families. Families can and should be involved in motivating and, consequently, improving children's performance.

There are several ways to transmit the joy of reading, one of which is through narrative or storytelling. Storytelling helps children develop creativity and imagination. At the same time, they are taught to empathize with the characters of the story. This kind of learning allows them to grow as individuals and it can be applied in real life situations.

Sophie's Lighthouse is a project born as a result of these needs and aims to provide the reader with the joy of reading and the communicative competence. It includes a series of short stories about daily life situations, which are familiar to children. Therefore, meaningful learning happens.

KEYWORDS: Reading, storytelling, Sophie's Lighthouse, parents, meaningful learning.

¹ Marta Ramón Querol es Maestra de Inglés como lengua extranjera en el Colegio Público Eduardo Martínez Ródenas de Benicarló, Castellón. Realizó el Grado de Educación Primaria con la mención de Inglés en la Universitat de València. Ha sido coordinadora del proyecto de innovación educativa «Storytelling: when reading is fun!» llevado a cabo en su centro con la aprobación de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana. El proyecto tenía un enfoque dual, estaba centrado en la mejora de la competencia comunicativa de la lengua inglesa y en el fomento de la lectura.

RESUMEN

Este artículo presenta la lectura como instrumento imprescindible para que todo alumno adquiriera los conocimientos básicos tanto en las áreas de lengua como en el resto de materias curriculares. Esto se debe a que es un elemento transversal. Gracias a la lectura, el alumnado mejora sus destrezas de comprensión y su literacidad, lo que le permite construir significados y pensar por sí mismo. Sin embargo, el hábito lector no se adquiere única y exclusivamente en el aula, sino que también debe ser trabajado en casa. Es por eso que los padres adquieren un papel muy importante. Cuando hablamos del proceso de enseñanza-aprendizaje, no podemos olvidarnos de ninguno de los miembros de la comunidad educativa: el alumnado, sus familias y los maestros. Las familias pueden y deben involucrarse para motivar y, consecuentemente, mejorar el rendimiento de los niños.

Hay diversas maneras de transmitir el gusto por la lectura, una de ellas es a través de la narración o cuentacuentos. Los cuentacuentos ayudan a los niños a desarrollar la creatividad y la imaginación. Al mismo tiempo, se les enseña a empatizar con los personajes de la historia. Este tipo de aprendizaje les sirve para crecer como personas y puede ser aplicado en la vida real. *Sophie's Lighthouse* es un proyecto que nace a raíz de estas necesidades y que pretende que el lector adquiriera, además del gusto por la lectura, la competencia comunicativa. Incluye una serie de cuentos breves sobre la vida cotidiana que les resultan muy próximos a los niños y que, por consiguiente, producen un aprendizaje significativo.

PALABRAS CLAVE: Lectura, cuentacuentos, *Sophie's Lighthouse*, padres, aprendizaje significativo.

It is universally acknowledged that reading is a key factor to drive children to succeed in school and in life. Good books trigger their motivation and encourage them to learn. As a foreign language teacher, when I started my job, one of my first goals was to have students read. The main problem, however, was that they were not used to read books in the foreign language, in this case, English. This was mainly due to the fact that their parents did not know the language, therefore, they did not facilitate reading English books and, on top of that, students themselves did not have any reading habits. In order to solve this problem, I decided to involve parents in the students' learning process and create situations in which children could discover the joy of reading in another language, English. As Dorothy Rich highlights, «in this complex world, it takes more than a good school to educate children. And it takes more than a good home. It takes these two major educational institutions working together» (2008, p 243). That is why in my classes I aim to implicate in the learning process not only the pupils' parents but also their siblings, grandparents, etc.

Moreover, the other problem I faced in my first year teaching was that I could not find any books which were closely related to the students' linguistic competence. Their

level of English was very low, so it goes without saying that if I had them read stories that they could not understand, they would lose their interest in reading. As a result, I came to the decision of writing my own story books taking into account my students' linguistic competence and their interests.

The objective of this article is to show that by including literature in our schools, children learn and work on specific aspects of the foreign language; including word recognition, new vocabulary, phonics and comprehension. Most importantly, students enter a fantastic and imaginary world that motivates them and awakens their interest to further learn. Reading not only improves their writing skills, but also allows teachers to use storytelling in the classroom. As we will see, storytelling is a fantastic way to help children improve their oral skills (listening and speaking). To put it briefly, as a foreign language teacher, my goal is to improve my students' communicative competence along with their critical thinking skills and imagination.

1. SOPHIE'S LIGHTHOUSE

Sophie's Lighthouse is a didactic and educational project that came to fruition due to the necessities I faced as an English teacher in Spain. It consists of a collection of storybooks that are addressed to kids who are 4 years and older. Its main aim is to make them enjoy reading and feel attracted to the foreign language while they also learn new vocabulary and grammar. These stories are easy to follow with simple and repetitive structures that I write, both as an author and as a teacher, to introduce language skills and topics appropriate for their level.

The main character is a likeable mouse named Sophie who guides them in the learning process. Through her interaction with other characters such as her mum and her friends, children learn values and feel captivated by the English language. My duty as a teacher is not only to teach curricular contents, but also to create future citizens who are able to think critically. Students in my class learn that they are free to use the information and to express their ideas, but always respecting other people's opinions. Furthermore, I encourage my students to solve conflicts in a peaceful way.

This project is divided, initially, into five different stories and each story is related to a specific topic. It is necessary to say that the topics were carefully selected taking into account the students' interests and motivation. Some of the topics include: school, toys, family, etc. In each book children learn a specific syntactical structure and some vocabulary. It is very easy for them to internalise it because the syntactical structure is repeated throughout the story. Additionally, new words are introduced in a very visual way, so that it is easier for the children to remember them. Moreover, students practise

«*Sophie's lighthouse*: from reading to storytelling. The development...»

71

new vocabulary in the syntactical structure that they are learning. Similar to the Direct Method. As Larsen-Freeman (2008) explains:

Teachers who use the Direct Method believe students need to associate meaning and the target language directly. In order to do this, when the teacher introduces a new target language word or phrase, he demonstrates its meaning through the use of realia, pictures, or pantomime; he never translates it into the students' native language». (p.29)

To this aim, in the stories, the new words that I want my students to learn are drawn inside a balloon or close to the characters. In doing so, it is much easier for them to pay attention to the new words.

Throughout these stories, English is taught inductively. Richards and Schmidt (2010) explain that with inductive learning, «learners are not taught grammatical or other types of rules directly but are left to discover or induce rules from their experience of using the language». (p.158) In addition, I also take into account the Communicative Language Teaching Approach because I want my students to develop their communicative competence. According to Richards (2006):

Communicative competence includes the following aspects of language knowledge:

- Knowing how to use language for a range of different purposes and functions.
- Knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g., knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication).
- Knowing how to produce and understand different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations).
- Knowing how to maintain communication despite having limitations in one's language knowledge (e.g., through using different kinds of communication strategies). (p.3)

I remember that when I was a child, my English lessons followed mostly the Grammar Translation Method. The teacher introduced a specific grammar rule; then, we had to memorise a list of vocabulary and, finally, we had to translate sentences and short texts. This method has been strongly criticized because it does not take into consideration the spoken language. It is teacher centred and the lessons are taught using students' mother tongue leaving little opportunities or no opportunity at all to use and practice the target language.

In Spain, not too long ago, the grammatical competence was more emphasized in the foreign language class than the communicative competence. That is why it has been

so necessary to adopt new approaches. Upon changing the objectives, we also have to change the way to reach them. Nowadays, in my lessons of English, I want my students to discover and understand the relevance of learning a foreign language. I also want them to be conscious about the fact that it is very useful not only inside the foreign language classroom, but also when they travel to a different country or when they look for information on the Internet.

With *Sophie's Lighthouse*, children are encouraged to read stories about situations that are extremely familiar to them. For instance, they learn how to ask for school supplies, how to ask for permission, how to play with their friends, decision making, etc. This is so that they can see how to use the language in different contexts and how important it is to use it correctly.

2. WORKING ON THE LINGUISTIC SKILLS THROUGH READING

Reading is part of our daily life; it takes place not only at school but also at home, in the street, in the park, etc. When we want our students to read, we have to be aware of the fact that reading is not just reading a book, you can also read a poem, a song, a computer game, a leaflet, a recipe and so on. We can affirm that reading is a cross-cutting element which not only works in the language subject, but also in other subjects such as Maths, Science, Arts and Craft. Sometimes, people tend to think that reading is only a skill related to the linguistic area, but that is a mistake because reading comprehension and constructing meaning are fundamental skills that are equally as important in order to achieve school success. As Wright (2003) puts it, «Most stories can be used to develop the children's powers of awareness, analysis, and expression, as well as relating to other aspects of the curriculum, such as cultural and social studies, geography, history, mathematics, and science» (p.5). Students have to use different comprehension strategies so as to make sense of the text. In this respect, some reading strategies are: inferring information from text, making connections between what you already know and the text, reread the texts in order to clarify doubts, try to identify the author's purpose, and build your own interpretation.

According to Smith (2004), «reading is not just a visual activity. Both visual information and nonvisual information are essential for reading, and there can be a trade-off between the two» (p.94). Visual information can be described as the written language that we see thanks to our eyes, while non-visual information should be described as the meaning that exists between the lines. When talking about reading, meaning is extremely important because without good comprehension it is not possible to achieve meaningful learning.

«*Sophie's lighthouse*: from reading to storytelling. The development...»

73

In this line of argument, it is essential to transmit the joy of reading to our students. Actually, this is a duty that not only corresponds to teachers but also to parents and mentors; we all have to work as team. Teachers can work on language development at school but parents have to do the same at home. How can they do it? The key idea is to read *with* the child, they have to be a model to them. It is also good to have a particular time and special place at home designated to read. Parents should involve their kids in the choice of books, because by doing so, children feel more interested in reading or being read to. Finally, it helps to foster a reading routine and to ask them questions focusing on meaning and interpretation. As Rich (2009) says,

The most essential children's ability that parents have to encourage is the child's continuing readiness to learn. Children are remarkable learners from birth. A parent's biggest job is to help keep a child's appetite for learning alive. This conveys the message that education is very important, that you believe in it and in your child's ability to succeed» (p.23).

Last of all, it is essential to show students how to take care of books. Here again, teachers and parents are models for their students. We must tell them how to treat books carefully so they respect and appreciate them. In order to engage my students and to make them fond of reading, I always use two sessions at the beginning of the school year to show them how to take care of the books. I show them ways to make predictions by what information they can infer from the cover, what they can predict by observing the pictures, etc. In relation to this, I have witnessed that during break time between lessons, some students exchange information about the books they read at home. I remember a particular day when I heard a student recommending a book about witches and ghosts to a classmate. He advised her not to read it with her younger sister because the story could scare her. It was an extremely satisfying experience for me as a teacher!

This demonstrates how reading promotes students' autonomy and how once they discover the joy of reading for pleasure, they will become readers for their entire life. In my school, to encourage this, I create a wall of fame where I stick a picture of the boy or girl who has already read 3 books freely from the classroom library.

3. STORYTELLING: THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S IMAGINATION

In my lessons, stories play an essential role. Through storytelling, pupils are able to discover and understand the culture of the target language and to know in which context they can use the language. In addition, they develop empathy, which is an important skill in order to establish social relationships. It is essential to be empathic because this allows you to imagine how a person feels or what he or she thinks in a specific situation.

According to Ellis and Brewster (2014), «Stories are motivating, challenging and enjoyable and can help develop positive attitudes towards the foreign language, culture and language learning» (p.6). Moreover, they are also crucial to develop imagination because students identify themselves with the characters. As Cameron comments, «stories offer a whole imaginary world, created by language, that children can enter and enjoy, learning language as they go» (p.159).

In my class, storytelling is organized in three main parts: pre-reading activities, while-reading activities and post-reading activities. Pre-reading activities acquire a lot of importance because we make the most of our students' potential to create mental images as they have to predict and try to anticipate what is going to happen in the story. The second part of the storytelling takes place while the teacher tells the story. It comprises a set of different activities to check whether the students are following the story or not, and to make sure they retain the new vocabulary. Some of the while-reading activities are:

- asking questions to check understanding.
- checking predictions.
- repeating chorally a key word or sentence after the teacher.
- practising pronunciation of new words.
- working on new words trying to infer meaning from the context.

In this way, repetition is important to recycle language that has been previously introduced. Likewise, predicting and participating in the story helps students to build up their confidence (Ellis and Brewster 2014, p 21). On a different note, when I tell a story, I always show the pictures because they help to convey meaning and catch children's attention.

Finally, the post-reading activities, done at the end of the story, help students to understand better the story and to analyse what they have read. Some examples are:

- retelling the story using key vocabulary.
- asking true or false questions.
- creating group discussion about the events in the story.
- reflecting on the values transmitted by the story and establishing connections with the students' lives.
- sharing the emotions that the story makes them feel. This is part of the aesthetic learning which today is so relevant in world of education.

«*Sophie's lighthouse*: from reading to storytelling. The development...»

75

Once I have explained what I do when I tell a story, it is essential to say that some teachers fall into the trap of forgetting pre-reading activities and while reading activities. They are not aware of the importance of these two types of exercises. They tell the story and then, ask some questions. If the questions are written, the students only have to complete a worksheet without sharing with the rest of their classmates what the story was about or what they learnt from it. These kinds of activities do not trigger students' motivation.

I want to highlight that pre-reading, while-reading and post-reading activities are equally important because the listeners' brains make connections between their previous knowledge and what they are going to learn in the story. It is then when they enjoy reading and have the will to learn.

Finally, regarding the assessment of reading, it is best if it is done through direct and non-direct observation. For this reason, I use a wide variety of assessment tools in order to take into account all the aspects related to reading and storytelling. As Serafini (2012) suggests,

There is no single assessment that provides access to the complete child. Each assessment window conceals information about a child as much as it reveals. Each window places a «zoom lens» on a different aspect of a child's behaviours, abilities, and dispositions. Only through the use of a variety of assessment windows will a more extensive understanding of a child's literate abilities emerge. (p.22)

We must not forget the importance of student assessment when talking about reading and storytelling. It is important to take notes about the students' attitudes towards reading. Assessment is based, mostly, in direct observation. I assess the types of reading strategies they use, if they can follow the story, if they participate actively in the activities proposed by the teacher and their attitudes towards their classmates when sharing. Teachers must assess reading to gain an understanding of how students perceive the importance of it.

3.2. *Sophie's Lighthouse* storytelling

The books in the *Sophie's Lighthouse* series are not only used in the classroom; they should also be used outside of school. As I am aware of the benefits of using it with my pupils, I want as many children as possible to take advantage of it. Since I started writing the stories in 2015, I have told them in different schools, book shops, libraries and culture houses in several towns and villages.

First, I introduce myself to the children and their parents. Then, I try to create a relaxed atmosphere in which they feel free and motivated to participate. I do this by using icebreakers and songs. Here Krashen's Affective Filter hypothesis plays an important role. As he explains, «the Affective Filter hypothesis states how affective factors relate to the second language acquisition process» (1982, p.30). There are several affective factors which have a lot of influence in the second language learning. These variables are: motivation, self-confidence and anxiety. If the learner has high motivation, low anxiety and is self-confident, he or she will acquire the language faster. By contrast, if the learner has low motivation, high anxiety and if he/she is not self-confident, it will be hard for him/her to learn the second language. (Krashen, 1982).

So once I have the right atmosphere, I start with the pre-reading activities. I read them the title of the story and I show them the cover of the book. Later, I ask the kids if they can predict what the story is about. This helps assess how they infer the information from the pictures.

Then, as I start telling the story, I ask them some questions. It is worth mentioning that these books include some questions already written in red colour that can be used by teachers or parents throughout the story. The aim is to facilitate their work when telling these stories to their kids. Thanks to these questions, I promote the children's interaction within the storytelling and I continuously catch their attention. Moreover, whenever a new word of vocabulary appears, I always point to the picture, in order to make them relate the word with the picture.

Finally, when I finish telling the story, I say five statements and children have to answer if they are true or false. This allows me to know whether they understood the story or not. Then, I ask some volunteers to come with me and to do some activities related to the story. For example, I give them some flashcards and they have to display them in the correct order, as they appear in the story. Another activity is related with the cross-cutting elements worked in the story. For instance, in the first book: *Sophie's Lighthouse. My first day of school* (2015), we work on recycling. So I give them some realia like a bottle of glass, a plastic bottle, a milk carton, a newspaper, a magazine... and they have to classify the objects in the corresponding bin.

Whenever I tell a story, the Total Physical Response Method (TPR) acquires a lot of significance. As explained by Richards and Rodgers (1987), «TPR is a language teaching method built around the coordination of speech and action; it attempts to teach language through physical (motor) activity» (p.87). This method was developed by James Asher who wanted to teach the second language to children or adults in the same way as children acquire the first language. Because of TPR, children learn the new

«*Sophie's lighthouse*: from reading to storytelling. The development...»

77

language in an easy and fun way, and they understand the language better. Additionally, it works perfectly in a mixed ability class group. In my class, I use it when I ask students to mimic the story as I read it a second time. Also I ask them to point out a specific picture as I say its name. Furthermore, when I introduce new vocabulary, I mimic the word for students to understand its meaning without using their first language. For example, if I say saxophone, I move my fingers and I do the movement as if I were playing that instrument. Then, I have my students do it too. Another different example of how I use it is when I ask them a Yes/No question, I show them my thumbs up and my thumbs down, so they relate thumbs up with «yes» and thumbs down with «no». This technique also reinforces the use of the second language in the classroom and deters students from using their native languages.

4. «READING TUTORS» AND «INTERACTIVE GROUPS»: AIMING FOR SCHOOL SUCCESS

In my lessons, I promote «Reading Tutors». As I introduce one book from the collection of *Sophie's Lighthouse* to my students in Primary, we work on intonation and pronunciation and I give them a series of tips in order to prepare them to become reading tutors. To this aim, we sit down in a semicircle and each of them, one by one, go to the front of the class and tell the story. Not all of them do it the same day, however, because children can be bored of listening to the same story over and over again. The important thing is that as they practise they gain confidence in the language they're learning and lose the fear of telling stories in the foreign language to other kids. When I consider that they are ready for this task, we visit the pupils in Infant Education. One Primary student is now the reading tutor of one or two Infant students. In order to group the students, I take into account children's personalities and their reading-comprehension competence. For instance, I try to put a Primary student who is talkative with an Infant child who is shy in the same group or vice versa. Similarly, if there is a primary student who is more advanced, I place him or her with a younger student who has more reading-comprehension difficulties.

They are allowed to go wherever they want to read the book. Some of them like to go to the playground, some prefer to stay in the classroom and some others want to be in the hallway. Because they choose where they want to read, they feel responsible, comfortable and self-confident. As reading tutors, their mission is to read the story and to make it comprehensible for the younger ones. Furthermore, they are prompted to ask Yes/No questions to check comprehension as well as to make use of the TPR method that we have practiced before when they are asking questions. In this case, they put their thumbs up or down to let the younger pupils know that they are expecting a «yes» or «no» response.

As children love listening to stories, everyone enjoys this activity which is extremely motivating and enriching not only for the younger ones but also for the primary students. I would like to emphasize the great importance of the values that students acquire thanks to this activity such as solidarity, respect, friendship, etc. They also improve the communicative competence and their linguistic skills. Primary students love to be tutors and to be in charge of an infant student. They feel as if they were teachers and they do not stop working on the story with them. One day, for instance, one student told me: «I had never imagined before that I could be friend with a kid who is 7 years younger than me. Similarly, last weekend I was playing in the park with my sister and then Pepe, showed up. He asked his mum if he could play with me and I was extremely happy. We had such a good time!» In addition, when the older students are in the playground, they take a lot of care of the younger ones. That is because they built a connection while they were reading tutors.

On a different level, I also implement what is known as «Successful Educational Action» in my lessons. Successful Educational Actions «can improve school success and contribute to social cohesion in every context where they are implemented. These actions share characteristics that have been identified in diverse contexts in different countries across Europe (...) and which have demonstrated to achieve excellent results» (Flecha, 2015, p.3.). These actions were conducted by the INCLUD-ED project. As explained by Flecha (2015):

the aim of the research conducted by the INCLUD-ED project is to achieve both academic success and social cohesion for all children and communities in Europe. Regardless of their socioeconomic status and/or ethnic background. The project analysed the educational actions that lead to social inequality, with a particular focus on the actions that contribute to reducing such inequalities and present evidence of educational success» (p.1).

The one that I carry out is called Interactive Groups. Students are divided into five groups of four, five or six members –boys and girls– with different learning levels. The students who are more advanced help and reinforce the knowledge of the students with more difficulties. It is always done under the supervision of the teacher and the volunteers –parents, grandparents, siblings who are members of our educational community–. Each volunteer is in charge of a different activity. Every 12-15 minutes students rotate to a different volunteer, so they change the activity.

At the end of this session, the volunteers and I, as the teacher, assess the adequacy of the activity for the children's level, the interaction and the help given to each other in the group and the adequacy of the voice tone level. In the Interactive Groups session there is much more interaction and participation than in a class. It is better for the students to be helped by peers or adults because as Vygostky explains within the Zone

«*Sophie's lighthouse*: from reading to storytelling. The development...»

79

of Proximal Development (ZPD), learning is more meaningful. According to Vygostky (1978) the ZPD is «the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in cooperation with more capable peers» (p.86). Regarding this activity, I want to highlight what one parent told me one day. He was a volunteer in our Interactive Groups session. He was extremely satisfied because among other things, now he knew better his son's classmates. Consequently, he established a good relationship with all of them. Furthermore, he told me that he also learnt new things throughout the work we had done. It was like a review for him. Through these kind of activities, I promote reading habits, values education, attention to diversity. The activities proposed are always carried out as planned. All those people involved (students, teachers, parents and volunteers) are proud of the work done, as all of the activities are very enriching both in a curricular and in a social way.

5. CONCLUSIONS

To sum up, I strongly feel that there is no better way to arouse students' joy for reading than through storytelling. Thanks to *Sophie Lighthouse*, I can always connect emotionally with my students. They learn to be empathic and how to express themselves. They also feel relaxed and are not afraid of making mistakes because they are an inevitable part of the language learning process. In this respect, it is really important that teachers prepare them for daily life situations in which they need the foreign language. As a teacher, I feel fulfilled because I help my students to develop their language knowledge through suitable activities that lead them to improve their communicative competence. Let me emphasise once again that it is not only the teacher's duty to accomplish this, but also the families. They must help us to transmit to their kids the joy for reading. By involving parents and other family members in the learning process, students become aware of the partnership between school and home; thus, they are more interested in reading and more motivated and willing to learn.

Finally, apart from reading, the other aim of this project is to show students that speaking a foreign language is both useful and enriching on many different levels. In accordance to the activities explained earlier, I can affirm that my students improve the ability to express themselves; they develop the learning to learn competence and the sense of initiative and entrepreneurship. This is due to the fact that they are the true protagonists of the teaching-learning process.

REFERENCES

Arabski, J. & Wojtaszek A. (2011). *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Berlin: Springer.

- Cameron, L. (2005). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, C. & Yang, A. (2005). *Parents & Teachers Working Together*. Turners Falls, Massachusetts: Northeast Foundation for Children.
- Ellis, G. & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The Storytelling Handbook for Primary English Language*. British Council. Retrieved from https://www.teachin_genglish.org.uk/sites/teacheng/files/D467_Storytelling_handbook_FINAL_web.pdf
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Berlin: Springer.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Retrieved from http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Rich, D. (2008). *Megaskills: building our children's character and achievement for school and life*. Naperville, Illinois: Sourcebooks.
- Rich, D. (2009). Getting Parents Involved With The Education Of Their Children. Retrieved from http://www.ripin.org/fsce/Megaskills/GettingParentsInvolved_WithTheEducationOfTheirChildren_000.pdf
- Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (1987). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Serafini, F. (2010). *Classroom Reading Assessments. More Efficient Ways to View and Evaluate Your Readers*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Smith, F. (2004). *Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Vigotsky L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wright, A. (2003). *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press.





ARSENIO JESÚS MOYA-GUIJARRO Y BEGOÑA RUIZ CORDERO¹
Universidad de Castilla-La Mancha - arsenio.mguijarro@uclm.es
Artículo recibido: 1/12/2016 - aceptado: 13/12/2016

HOPE AFTER DEATH? A MULTIMODAL ANALYSIS OF *GRANPA*

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze how the concept of death is represented both verbally and visually in the picture book *Granpa* by John Burningham. The analytical tools employed in this study are essentially Halliday's Systemic Functional Grammar and Kress and van Leeuwen's Visual Social Semiotics. The results, obtained from the comparison between the verbal and non-verbal semiotic modes, shed light on the complementary relationships that are established between words and images to present a delicate topic such as the death of a grandfather. The results also show that the illustrations seem to represent aspects related to death and hope more effectively than words.

KEYWORDS: Multimodality, SFG, Visual Semiotics, Death, Hope.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar cómo el concepto de *muerte* es presentado en los modos semióticos verbales y visuales del libro álbum, *Granpa*, escrito e ilustrado por John Burningham. Los enfoques teóricos utilizados para el análisis son la Gramática Sistémica Funcional de Halliday y la Semiótica Social de Kress y van Leeuwen. Los resultados del

¹ A. Jesús Moya-Guijarro is a professor in the University of Castilla-La Mancha (Spain). He has published several articles on picture books and multimodality in international journals such as *Review of Cognitive Linguistics*, *Word, Text, Functions of Language*, *Journal of Pragmatics*, *Text and Talk* and *Atlantis*. Among other books, he is co-editor of *The World Told and The World Shown: Multisemiotic Issues* (2009, Palgrave Macmillan) and author of *A Multimodal Analysis of Picture Books for Children. A Systemic Functional Approach* (2014, Equinox).

María Begoña Ruiz Cordero is a lecturer at the University of Castilla-La Mancha (Spain). Her main research lines are: teacher training and the implementation of bilingualism in pre-school and primary education contexts. She has just read her phd on the implementation of bilingual programs in the region of Castilla-La Mancha.

análisis llevado a cabo demuestran que palabras e imágenes se complementan para presentar un tópico tan complejo como la muerte de un abuelo al joven lector. El análisis también revela que las ilustraciones parecen representar aspectos relacionados con la muerte de una forma más efectiva que el modo verbal.

PALABRAS CLAVE: Multimodalidad, GSF, Semiótica Visual, Muerte, Esperanza.

1. SCOPE AND AIMS OF THE STUDY

Before the latter years of the nineteenth century death was a very common topic in children's literature, addressed to in the myths, legends and also fairy tales created for young readers. As Avery (2000: 87) points out, «death dominated all seventeenth-century works for the young» in both England and America. Plotz (1995: 7) also demonstrated that death was present and became a crucial topic between the 1860s and 1880s when children's literature emerged as an established genre. However, from the late nineteenth century and the early years of the twentieth century writers tended to avoid dealing with death in children's literature, perhaps in an attempt to protect them from suffering, fear and anxiety. Indeed, with some notable exceptions, as Clement (2016: 11-12) affirms, death «disappeared from western children's literature after World War I until the 1970's with the arrival of New Realism».

This tendency became challenged during the late 1970s and early 1980s and now, in the twenty-first century, not only may animals die in award winning books that come highly recommended by booksellers and psychologists, but people as well, mostly grandparents. Contemporary picture books show children who experience death through the loss of a grandparent or other older relatives (Cotton 2016: 162). One example of this is *Granpa* by John Burningham, a picture book that brings this topic to the fore and, at the same time, shows a specific way of approaching it when dealing with children.

The reason why I have chosen this picture book instead of others which also deal with the loss of an old person is that *Granpa* is a complex and ambiguous work in which the narrative is essentially constructed through the dialogues established between granddad and his granddaughter. Through their interactive turn-takings, indicated by two types of font, one normal and one cursive, reference is made to actions and doings, sometimes unrelated, which both characters share from the moment they meet until the grandfather disappears after his illness. In fact, the book's most interesting resource is the play on the dialogues between them where the grandfather and his granddaughter's actions and thoughts are manifested each in their own world while remaining intensely united. After spending time with the little girl - nursing her dolls, telling her the story of Noah's ark and going along with her plans to travel to Africa - the old man passes away.

In this paper I aim to determine whether the images used by the illustrator in *Granpa* can express aspects and feelings related to death more effectively than verbal language. As Cotton (2016: 161) suggests, illustrations emulate basic and silent emotions related to pain and suffering more effectively than words: «What visual language can achieve that verbal cannot is the representation of feelings, sorrow and pain as well as love and joy, which help to develop emphatic relationships between generations.» As *Granpa* is a picture book intended for six year-olds, images may play a key role in the representation of such an abstract topic as the loss of a loved one and, in turn, offer a message of hope.

An analysis of an illustrated story such as this should be approached from a multimodal perspective that lets us access both its verbal and visual components. Picture books are recognizable because the images occupy an important space on the surface of the page or double spreads, but this is not the only feature that identifies them. It is essential for there to be a dialogue between the texts and the illustrations and an interconnection of codes (Moebius 1986, Nodelman 1988, Nikolajeva and Scott (2000), Lewis 2006, Sunderland 2011, Painter et al. 2013, Moya 2014).

The analytical approaches employed in this study are Halliday's Systemic Functional Grammar (2004) (henceforth SFG) and Kress and van Leeuwen's Visual Social Semiotics (1996, 2006) as they complement each other and are powerful models for the study of multimodal texts. Halliday (1978, 2004) assumes that language expresses three types of meanings: representing our experience of the world inside and around us (ideational), enacting social relationships (interpersonal), and finally, creating coherent wholes of communication (textual). The reality of the world, however, is not only conceptualized through language. Aware of this fact, Kress and van Leeuwen (1966, 2006) and Kress (2010) expand on the SFG model to account for types of semiotic meanings other than those encoded by language and create a descriptive framework of multimodality to assign representational, interactive and compositional meanings to images.

This paper is divided into the following sections: after the introduction, Halliday's Systemic Functional Linguistics (2004), and Kress and van Leeuwen's Visual Social Semiotics (1996, 2006) are briefly described in Section 2. In Section 3, the focus is on aspects of the tale's ideational meanings, that is, the types of processes and participants used by the writer to represent reality. Within the framework of Visual Social Semiotics, the attention turns to the study of images in Section 4: what they do to represent the characters and the processes in which they are involved. Finally, the results, obtained from the comparison between the verbal and non-verbal semiotic modes and their relationship to each other (sections 5 and 6), shed light both on the way verbal and visual modes are combined in *Granpa* and the manner in which they contribute to show a young child the death of a loved one.

The edition used in this study is the version of *Granpa* published by Red Fox in Walker Books in 2003. The story is composed of two single wordless images, which mark the beginning and the end of the tale, and fourteen double spreads. From the first to the last, the same pattern of structure and design is employed since in all of them the text is intertwined in the illustrations in the verso, while the recto, all in color, offers solely visual information. In an attempt to exemplify the type of analysis that will be undertaken, I will comment on the most representative scenes of the story both from a verbal and a visual perspective.

2. SYSTEMIC FUNCTIONAL GRAMMAR AND VISUAL SOCIAL SEMIOTICS

In this section I will briefly outline those aspects of Systemic Functional Grammar (Halliday 2004) and Visual Social Semiotics (Kress and van Leeuwen 1996, 2006) that serve to represent our experience of the world. Within the SFG framework, language is assumed to fulfill three metafunctions: ideational, interpersonal, and textual. Of these three, the one that is concerned with the ability of language to convey certain information about reality at the lexico-grammatical level is the ideational. The conceptualization of patterns of experience is represented in language by choices in the system of transitivity. These involve primarily the type of process selected (realized by a verb), as well as the number and type of the participants involved in it (typically people, things, or abstract entities), the attributes or qualities ascribed to them (which typically characterize, identify, or locate them) and, finally, the circumstances of place, time and manner regarding the process itself.

Language enables us to conceptualize and describe patterns of experience, encoded in the clause as representation. According to Halliday (1994: 106), «our most powerful impression of experience is that it consists of ‘goings-on’ – happening, doing, sensing, meaning, and being and becoming.» This leads us to a first and basic distinction between outer and inner aspects of our experience. The former reflect the processes of the external world, that is, material processes, while the latter refer to the processes of consciousness, known as mental processes. While material processes are typically processes of doing, happening, causing and transferring, mental processes are processes of perception (seeing, hearing), of cognition (knowing, believing) and desideration (liking, fearing). Added to these are those of classifying and identifying, known as relational processes, which are processes of being or becoming in which a participant is identified or situated circumstantially (Halliday, 2004). Finally, although not clearly set apart, further categories located at the three boundaries can be distinguished: behavioral, verbal and existential processes (Halliday, 1994, 2004). Behavioral processes include volitional processes (watching, listening), bodily happenings (laughing) and psychological states

(sleeping). Verbal processes are processes of saying and communicating in which one participant is the «sayer», typically human, and what is communicated is the «verbiage». Finally, by means of existential processes, phenomena of all kinds are recognized to exist, or to happen.

Like linguistic structures, visual structures are also assigned visual processes. Within the visual system of transitivity, Kress and van Leeuwen (1996, 2006) distinguish between narrative and conceptual images. The former are associated with both (i) action processes, which are similar, although by no means identical, to material and behavioral processes in language, and (ii) reaction processes, equivalent, to a certain extent, to mental processes of perception. Although not necessarily identical in function, conceptual images are related to relational and existential processes in language and their associated participants. While narrative processes are characterized by vectors of motion (action) or eye-lines (reaction), which allow viewers to create a story about the represented participants (henceforth RPs), conceptual images do not include vectors; rather, they represent participants in their more generalized and timeless essence (Kress and van Leeuwen 1996: 79). Conceptual images define a participant as a member of a class explaining how it is. Thus, they are entity-oriented, as they are seen as carriers that possess attributes. In turn, narrative processes show unfolding actions and events carried out at a particular moment in time and surrounded by a specific setting, which is typically absent in conceptual images. Unlike conceptual processes, narrative images are process-oriented, as they are similar to clauses containing material, mental, and behavioral processes and their related participants and circumstances.

3. THE REPRESENTATION OF THE FICTIONAL WORLD IN THE VERBIAGE

Once the theoretical framework has been described in Section 2, I will then proceed to count the verbal processes of the tale that serve the author, who also doubles as illustrator, to convey the representation of the narrated world. Later, and according to the theoretical models established in section 2, the correlation between textual and visual components will be studied by comparing the participant-process configuration of the verbal component with the corresponding RPs and visual processes shown in the pictures. This comparison will serve to determine the types of interaction that all the visual and verbal elements exhibit individually in each double spread.

As shown in Table 1, the analysis of transitivity in *Granpa* reveals that in the verbal component most of the processes identified are material (57% of the tokens identified). After these, relational and mental processes are the most frequent and reach 25% and 12.5%, respectively, of the cases counted. The remainder of the processes, verbal and

existential, only reaches 5% of the cases analyzed. There are no behavioral processes in the tale. Let's focus on the most predominant processes: material, mental and relational, and analyze how they contribute to show the life and death of a grandfather to six year-old children.

Table 1. Types of Textual Processes

	Absolute Values	Values in Percentages
Material	23	57.5
Relational	10	25
Mental	5	12.5
Verbal	1	2.5
Behavioural	0	0
Existential	1	2.5
Total	40	100

Material processes contribute to the development of the plot by telling the child about the actions carried out by the main characters while they are together in different situations of their daily lives. Sometimes they are planting seeds in the greenhouse of their house: *Do worms go to Heaven?*² or singing a song: *One man went to mow, went to mow a meadow...* Other times, the main characters go to the beach: *When we go to the beach, can we stay there for ever?* [...] and the little girl plays in the sand while Granpa sunbathes: [...] *I need the sticks to make things*. In addition, Granpa also rolled wooden hoops and skipped down hills with his friends, Harry and Florence, when he was a child: *Harry, Florence and I used to come down that hill like little arrows* [...], and he also fishes with his granddaughter in a lake: *If I catch a fish, we can cook it for supper*. These material processes either refer to moments shared in the present or actions that invoke the grandfather's past life.

From this point on, also through two material processes (*come out* and *play*), the narrator of the story intervenes to announce the present illness of the old man without any explicit mention of the sickness itself: *Granpa can't come out to play today* (double spread 12). This moment does not seem to be taken to heart by the little girl, who continues to make plans for the future, again through use of the material process *go*: *Tomorrow shall we go to Africa, and you can be the captain?* Two new double spreads,

² Page numbers for the examples quoted cannot be provided, since picture books intended for young children, as is the case of *Granpa*, are not usually paginated.

without text, mark the final point in the story: Granpa's death (double spread 14 and the last single image). I will refer back to these later. As shown in the examples given, material processes are typically associated with animate agents, doers of verbal actions, essentially Granpa and his granddaughter, and do not reflect aspects related to death in an explicit way. They just indicate that the old man cannot come out to play. The visual reader wouldn't have given this fact, verbally expressed, any importance if it had not been for Granpa's pale complexion and medicines shown in the twelfth illustration. The medicine on top of the table found to the left of the little girl clearly manifests the precarious health of the grandfather.

Regarding relational processes, they reach 25% of the tokens identified and are principally utilized by the author to express Granpa and his granddaughter's opinions about some of the objects mentioned in the story: *That was not a nice thing to say to Granpa*, showing the anger that is created between both protagonists after sharing the story of Noah's Ark, or some of their discussions: *This is a lovely chocolate ice cream; It's not chocolate, it's strawberry*. This sixth, colorful, double spread shows that grandpa does not remain stuck on the real aspects all the time, but joins the imaginary world of the little girl: they are pretending that they are eating real ice-creams. The relational process identified is *be*, and it usually has a descriptive function (Halliday, 2004), as the examples included in excerpts 1 and 2 show:

- (1) I didn't know Teddy was another little girl [...]
- (2) When I was a boy we used to roll our wooden hoops down the street [...]
Were you once a baby as well, Granpa?

Due to their descriptive nature, a higher presence of these might have led to detailed descriptions and digressions that could have interfered with the narrative tension. In one occasion, *be* fulfills an identifying function: *Tomorrow shall we go to Africa, and you can be the captain?* The first clause in the story also contains a relational process, *And how's my little girl?*, and introduces the main character into the narrative discourse, realizing functions usually associated with existential processes.

Finally, five mental processes have been identified, and they represent the sources of cognition (*I didn't know Teddy was another little girl / Noah knew that the ark was not far from land [...] / I remember one Christmas [...]*), desire (*I need the sticks to make things*) and perception (*...when he saw the dove carrying the olive branch*) for the textual reality that is being described. They do not seem to be essential in the plot development of the narrative topic, basically constructed around Granpa's and his granddaughter's shared life experiences. Indeed, none of the mental and relational processes identified refer either implicitly or explicitly to the death of the protagonist.

4. REPRESENTATIONAL MEANING IN IMAGES

In this section, the visual processes and the represented participants used by the illustrator to tell the story are analyzed in order to later determine the manner in which the verbal and visual modes transmit such a complex issue as the life and death of a loved one to a child.

In the visual component there is a predominance of embedded processes in which action and reaction images are combined in the same illustration. As shown in Table 3, they represent 70.4% of the cases counted. Evidence of an embedded image is the first single illustration, in which we can see how the little girl runs towards Grandpa with open arms, while the old man smiles at her and awaits her sitting in his armchair (action). Granpa and the little girl are the *actors*, and the actions of running and the opening of his arms are the action processes. As there are two participants involved in this illustration, the process is transactional (Kress and van Leeuwen, 2006). In this first illustration, the viewer also finds a reaction process, as both characters direct their gazes to one another, showing the contact and feelings of affection that predominate in their relationship.

Table 3. Types of Visual Processes

PROCESSES	Absolute Values	Values in Percentages
Action	3	11.1
Reaction	0	0
Embedded	19	70.4
Speech	0	0
Conceptual	5	18.5
Total	27	100

Three action images, which represent 11.1% of the tokens analyzed, have also been identified. As stated in Section 2, an action process is an image which involves a vector and shows something happening, an *actor* doing something. The right-hand side of the first double spread, for example, is evidence of an action image. Granpa and his granddaughter are planting seeds in the greenhouse. Although they are talking to each other about seeds and worms, there is no eye-contact between them. Their arms and hands are manipulating objects and form the vectors that create the action images of this illustration.

The narrative processes involving action and embedded images often have a clear correspondence to the typology of processes identified in the verbiage where, as

previously indicated, processes of doing and happening predominate. In the scene of the beach when the little girl is playing with the sand or when the protagonists are fishing at the lake the material processes and their main participants are reflected in both semiotic modes, reiterating, albeit only partly, the information that the writer and illustrator offer the reader of the story. However, not all the material processes with their participants are reproduced explicitly in the illustrations through action and embedded processes. In most cases throughout the tale, the processes and their corresponding participants in the verbal component do not have a direct correlation in the images. In the twelve double spread, for example, the verbiage announces that *Granpa can't come out to play today*. In turn, the illustration on the recto shows that Granpa is ill and sitting in his armchair, looking very pale.

The reaction processes identified within embedded images are basically constructed by the gazes exchanged between the characters Granpa and the little girl, and make their good relationship clear. These reaction processes are not usually echoed in the verbal mode either, but just shown in the pictures without being necessarily referred to in words. This lack of correspondence once again manifests the complementary relationship that exists between the text and the illustrations of this children's book. Examples like these show that the text and illustration are combined masterfully in order to offer complementary information. In this way, the viewer receives the information from two different perspectives: the visual, probably easier to comprehend for the child, and the verbal that, given the scarce reading competency of the young reader, may require the help of a mediator, possibly his or her parents, grandparents, or preschool or primary school teachers.

Five conceptual processes have been identified in *Granpa*, which represent 18.5% of the cases counted. Even though narrative images are most frequently used in children's books to give dynamism to the tales, in this story, discussing such an abstract topic such as death, the illustrator has made use of conceptual images as well. Some of them are classificational; others, however, are associated with symbolic values (symbolic images) or relate participants to each other in terms of part-whole relations (analytical images). Classificational images bring different RPs together showing that they have something in common as happens in the verso of the already cited first double spread where some garden tools are piled on top of a counter and arranged according to a clear compositional symmetry. Similarly, in the verso, left-hand side, of double spread 12, objects related to the grandfather's illness (hot water bottle, thermometer, medicines, etc.) are shown to the reader through a classificational image. Others are analytical in the sense that they show what participants or objects mentioned in the story are like, as happens in the recto of double spread twelve, where Granpa is depicted as ill, with a pale complexion.

Lastly, in double spread 14 (reproduced as Figure 1) I have also located a symbolic image, associated with Granpa's death. The armchair where the grandfather usually sat now appears with green and white lines, vacant, while the little girl stares at it from the verso of the double spread. The table next to the armchair is also empty, announcing that Granpa has passed away, although he may still be alive in the little girl's thoughts. Reaction and conceptual images are combined in the same illustration to represent Granpa's death. Therefore, we can say that the visual mode contributes more than words to representing these aspects related to the loss of a loved one.

Figure 1. Granpa's Death³



Imagen 1: Poster de la escena 3

Narrative images are associated with participants, usually agents and affected entities that have visual support, above all those that play a determining role in the development of the plot. There are only eight plates where either Granpa or the little girl are not depicted. They typically correspond to the conceptual images identified and to those referenced above. Although the protagonists are usually fully depicted in the illustrations,

³ Text and illustration from GRANDPA by John Birmingham. Copyright © John Birmingham. 1984. Right hand side of double spread 14.

sometimes other characters are only represented in the illustrations through metonymy (Forceville 2009, Moya 2013, 2014). In the last illustration, for example, one can only make out the head of the baby that the little girl is pushing around in the baby carriage; therefore, one of its parts is being used by the illustrator to represent the whole. In spite of this, one can see how the baby is smiling: life continues after the death of a loved one.

5. THE SYNERGY BETWEEN VERBAL AND VISUAL ELEMENTS

At this point, I will analyze how words and images complement each other to create meaning in *Granpa* and thus determine the extent to which each mode contributes to the construction of the plot. Different models have been proposed to study how verbal and non-verbal modes complement each other in the genre of picture books. Among them, Barthes (1977) distinguishes two image-text relations: elaboration and relay. While in elaboration the textual component restates the meanings of the image or vice-versa so that the same meaning is expressed by both the verbal and the visual codes, in relay, one component expands on the meaning transmitted by the other. In relay each code adds new meanings to complete the message, going beyond the information transmitted in one of the two components. Since Barthes' attempt to define the interanimation between verbal and visual codes, other researchers in visual communication have proposed additional precise categories to describe how visual and verbal modes complement each other in the transmission of meaning and how this co-deployment is achieved. Agosto (1999) and Nikolajeva and Scott (2000, 2001), among others, have applied their theories to the genre of picture books. The most elaborated model is the one proposed by Nikolajeva and Scott (2000, 2001), who provide five categories to describe word and image interactions, ranging from symmetrical relationship at one extreme of the scale to contradictory interanimation at the other. Between these two poles they distinguish three other types of interaction: enhancement, complementary and counterpointing. However, these terms are not absolute and the boundaries drawn between them are not always clear, especially in the cases of enhancing and complementing, as the only feature used to distinguish them is the amount of information, minor (enhancing) versus significant (complementary), that one of the two modes provides. For this reason, Barthes's distinction between elaboration and relay will be followed here in an attempt to define the intersemiosis that is established between verbal and non-verbal modes in our illustrated story book.

Although this tale is intended for young children under six years of age, no cases of elaboration have been identified in *Granpa*, as the pictures do not simply convey what is mentioned in a prior written text. All the illustrations respond to interanimations of relay or complementarity as what is represented in images and what is represented in

language is different but complementary. As Painter et al. (2013: 76) point out when they refer to the synergy of images and words in *Granpa*: «the words give us fragments of the characters' speech, while the images show both their current actions and their thoughts.» Therefore, text and image are both essential to forge a true understanding of the content of the story.

In addition, the topic of death is not mentioned explicitly in the visual component. In double spread 14, the little girl is all alone, depicted in black and white. In this story death takes place after a shared lifetime, and, with the gradually announced events, one can anticipate the final outcome. Grandpa's absence is evident with his armchair left vacant on the recto of the penultimate illustration. The chair as a real object appears in color, but the table is missing all its former medicines.⁴ It is never stated that the grandfather has died, but it is inferred by the images. This is evidence that, when faced with death, no words are necessary. In fact, the verbiage does not make any reference to Granpa's death or final outcome.

The absence of Granpa is also made up for in the last illustration, also without words, in which someone, probably the little girl, is pushing a baby carriage with a dog following along behind. The sun is shining and the countryside is green, the color that symbolizes hope and life. And so, life goes on. This is precisely the final message Burningham tries to transmit throughout this story. The last two illustrations once again show the complementary relations that exist between text and image in this picture book. As Gill (2009) points out, relationships of a complementary nature also occur when significant segments of the narrative, as the ones just commented upon, are shown in pages consisting of image or text alone.

6. CONCLUSION

The study of the intersemiosis of verbal and visual elements in *Granpa* shows that both modes complement each other and specialize in conveying particular meanings. The author / illustrator shows leisurely moments shared between the grandfather and his granddaughter, mainly through both material processes and embedded images. In fact, there is a predominance of narrative patterns, mainly action images as the narrative is basically created by vectors of motion, combined with reaction processes. These visual narrative patterns, which serve to present actions carried out by Granpa and the little

⁴ Note that the table appears for the first time in the first illustration. On it, there is a pipe, an ashtray, and a box of matches, objects that will eventually be replaced by medicines as the grandfather's illness advances. In its last appearance, the table appears empty, next to the grandfather's armchair.

girl, have a clear correspondence in the ideational component of the language as there is also a predominance of material processes over the other types. However, this does not imply that the material processes and the participants used in the verbiage are always represented in the visual mode. At times, as has been stated in the previous analysis, there are material and relational processes that appear in only one of the semiotic modes; other times, the message can only be deduced from the combined reading of both semiotic modes.

We are before a tale in which the actions that are being carried out by the protagonists are not the fundamental part of the storyline. The story addresses the topic of death, an abstract subject that is not easy to combine with the infant world. In order to do this, the author also makes use of conceptual images that are related to objects belonging to the grandfather or regarding his illness. These conceptual images do not usually have a complete correspondence in the verbiage, since occasionally there is no explicit mention in the verbal part to the elements that they contain (garden tools, medicines, etc.).

The use of complementary interanimations seems to be a useful technique here to create a tale that is both interesting enough to hold the young child's attention and, in turn, appropriate to present the topic of death with a message of hope. As Soriano (1995: 521) points out, beyond the makings of philosophy and religion, it is also useful to explain to children that if an individual disappears, the human species still continues. Unlike illustrated books, where the illustrations simply support the text, quality picture books such as *Granpa* go beyond this. Neither words nor illustrations are subordinate to each other. Both semiotic modes complement each other to reflect the moments shared by Granpa and his granddaughter until he finally passes away.

That being said, after comparing the information given by the verbal mode concerning Granpa's death with the information transmitted in the illustrations, the analysis also reveals that those aspects related to the protagonist's death and which anticipate the final outcome of the story are essentially shown through visual material. Words seem to play a less important role in representing this complex topic. The plate where Granpa is missing and the armchair where he used to sit appears vacant (double spread 14), or the last illustration, where a little girl is pushing a baby carriage in a green countryside, are evidence of this fact. In addition, there are also other illustrations which advance the final outcome of the story by introducing aspects related to Granpa's illness. In double spread 2, for example, the little girl is dressed up as a nurse, which is also an indication of the progressive illness. In the next two pages, we begin to notice that the elements connected to grandfather's illness increase: the toys themselves become sick, being shown as covered with little, white sheets.

The analysis carried out here is but a small contribution to what still remains as an underexplored topic within picture books on controversial topics. A sample of picture books dealing with death and other controversial topics (Evans 2015) needs to be analyzed multimodally to determine whether the visual mode reflects aspects and feelings related to the loss of a loved one more effectively than the verbal mode. The analysis of other picture books such as *Duck, death and the tulip* by Erlbruch (2008), Michel Rosen's *Sad Book* by Rosen and Blake (2004), *When your Grandparent dies* by Ryan and Alley (2002) or *Can you whistle, Johanna?* by Stark and Höglund (2005), to name a few, will definitely help to reach definite conclusions in this respect.

REFERENCES

- Agosto, Denis. «One and Inseparable: Interdependent Storytelling in Picturebooks», *Children's Literature in Education* 30/4 (1999): 267-280.
- Avery, Gillian. «Intimations of Mortality: The Puritan and Evangelical Message to Children», *Representations of Childhood Death*, ed. Avery, Gillian and Kimberley Reynolds. London: Macmillan, 2000. 87-110.
- Barthes, Roland. *Image-Music-Text*. London: Fontana, 1977.
- Burningham, John. *Granpa*. London: Red Fox, 2003.
- Clement, Lesley D. «Introduction and Other Life-Death Matters». *Global Perspectives on Death in Children's Literature*, eds. Lesley, D. Clement and Leyli Jamali. New York and London: Routledge, 2016. 1-19.
- Cotton, Penni. «Old Age and Death in Northern European Picturebooks: Achieving Empathy through Textual and Filmic Images of Sweden's Kan du Vissla Johanna». *Global Perspectives on Death in Children's Literature*, eds. Lesley D. Clement and Jamali, Leyli. New York and London: Routledge, 2016. 161-176.
- Erlbruch, Wolf. *Duck, Death and the Tulip*. Munich: Gecko Press. 2008.
- Evans, Janet. *Challenging and Controversial Picturebooks*, ed. Jannet Evans. London and New York: Routledge. 2015.
- Forceville, Charles. «Metonymy in Visual and Audiovisual Discourse». *The World Told and The World Shown: Multisemiotic Issues*, eds. Eija Ventola and A. Jesús Moya. London: Palgrave Macmillan, 2009. 56-74
- Gill, Talia. *Unpublished Phd Dissertation on the Picture Books Gorilla and The Baby who wouldn't Go to Bed*. Australia: University of Sydney. 2009.
- Halliday, M.A.K. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold, 1978.
- Halliday, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994 [1985].
- Halliday, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. Third Edition. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2004.

- Kress, Günther. *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge, 2010.
- Kress, Günther and Theo van Leeuwen. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 2006 [1996].
- Lewis, David. *Reading Contemporary Picturebooks*. Picturing Text. London: Routledge, 2006.
- Moebius, William. «Introduction to Picture Books Codes», *Word and Image* 2 (1986): 141-158.
- Moya-Guijarro, A. Jesús. «Visual Metonymy in Children's Picture Books», *Review of Cognitive Linguistics* 11/2 (2013): 336-352.
- Moya-Guijarro, A. Jesús. *A Multimodal Analysis of Picture Books for Children. A Functional Approach*. London: Equinox, 2014.
- Nikolajeva, Maria and Carole Scott. «The Dynamics of Picturebook Communication», *Children's Literature in Education* 31/4 (2000): 225-239.
- Nikolajeva, Maria and Carole Scott. *How Picture Books Work*. New York and London: Garland Publishing, 2001.
- Nodelman, Perry. *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picturebooks*. Athens: The University of Georgia Press, 1998.
- Painter, Clare, J.R. Martin and Len Unsworth. *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*. UK: Equinox, 2013.
- Plotz, Judith. «Literary Ways of Killing a Child: the 19th Century Practice». *Aspects and Issues in the History of Children's Literature*, ed. Maria Nikolajeva. Westport, CT: Greenwood, 1995. 1-24.
- Rosen, Michael and Quentin Blake. *Michael Rosen's Sad Book*. 2004. London: Walter Books, 2004.
- Ryan, Victoria and R.W. Alley. *When your Grandparent Dies*. Indiana: Abbey, 2002.
- Stark, Ulf and Anna Höglund. *Can you whistle, Johanna?* Wellington, NZ: Gecko Press, 2005.
- Soriano, Marc. *La Literatura para niños y jóvenes: Guía de exploración de sus grandes temas [Children's Literature: A Guide to Exploring the Key Themes]*. Buenos Aires: Colihue, 1995.
- Sunderland, Jane. *Language, Gender and Children's Fiction*. London: Continuum, 2011.





ALEXANDRE BATALLER CATALÀ¹
Universitat de València - alexandre.bataller@uv.es
Artículo recibido: 5/08/2016 - aceptado: 3/09/2016

HIPERSENSIBILIDAD FEMENINA, RELATO FOLKLÓRICO Y LITERATURA INFANTIL: “LA PRINCESA Y EL GUISANTE” (ATU 704)

RESUMEN

En este artículo se analizan dos variantes del relato folklórico ATU 704 «La princesa y el guisante». El primero, el literaturizado por H. C. Andersen en 1835, que se ha situado dentro del cánón de los cuentos más conocidos y divulgados, con múltiples variantes y versiones. El segundo, la leyenda de la «Delicada de Gandía», conocida por transmisión oral, con variantes y recreaciones diversas dentro del contexto valenciano. En ambos casos, la hipersensibilidad asociada a la mujer ha provocado en los últimos tiempos tanto movimientos de evitación o rechazo como de integración, bien sea en forma de relecturas críticas, que dan un giro interpretativo a los valores implícitos en el relato, y de adaptaciones literarias de tono irónico y transgresor, o bien como reivindicaciones de colectivos sociales que se identifican y autoafirman a partir del referente legendario.

PALABRAS CLAVE: Andersen, literatura infantil juvenil, sexismo, «La princesa y el guisante» (ATU 704), la «Delicada de Gandía».

ABSTRACT

In this article, two variants of the folktale ATU 704. «The Princess and the Pea» are analyzed. The first, literaturized by H. C. Andersen in 1835, which is located within the canon of the

¹ Alexandre Bataller es profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de València. Sus trabajos de investigación abarcan diversos ámbitos relacionados con el componente cultural en la enseñanza de lenguas: creatividad literaria, poesía y educación, geografías literarias, y etnopoética. Es autor de materiales didácticos diversos y ha coordinado los volúmenes *Un amor, uns carrers. Per a una didàctica de les geografiaes literàries* (2014), *Literatura oral i educació: simbiosi i complicitats* (2014) y *Festa popular, territori i educació* (2016). Como poeta, ha publicado *Llibre del professor*, Premio Ciutat de València 2012.

² Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto I+D (GV/2015/050): «Imágenes literarias de la diversidad: ciudadanía e identidad a través de la educación literaria y lectora».

best known and disseminated stories with multiple variants and versions. The second, the legend of the «Delicate from Gandía» known through oral transmission, with variants and various recreations within the Valencian context. In both cases, hypersensitivity associated with women has led in recent times to movements of avoidance and rejection or, by contrast, of integration. This can be seen either in the form of critical reinterpretations, which give an interpretive spin on the values implicit in the narrative, or through literary adaptations with ironic and transgressive tone, realized by social groups that claim identification and self-affirmation based on the legendary reference.

KEYWORDS: Andersen, children's literature, sexism, «The Princess and the Pea» (ATU 704), the «Delicate from Gandia.»

1. LA PRINCESA Y EL GUISANTE

El célebre cuento de Hans Christian Andersen «La princesa y el guisante» fue publicado el 8 de mayo 1835 en Copenhague por Carl Andreas Reitzel junto a otros tres («La yesquera», «Claudio Pequeño y Claudio Grande» y «Las flores de la pequeña Ida»). Su argumento es bien conocido. Un príncipe soltero está obsesionado no sólo con casarse con una princesa sino que quiere una que sea verdadera. Después de mucho buscar sin éxito, llega al castillo una mujer que dice haber sobrevivido a un naufragio. La mujer aparece en mitad de una noche de tormenta, empapada y con un aspecto que, como salta a la vista, no es el de una princesa. Sin embargo, ella asegura que es una princesa verdadera. La reciben y le preparan una habitación para pasar la noche. La madre del príncipe heredero coloca un guisante debajo de los veinte colchones con los que montan la cama. Dependiendo de si nota o no la pequeña semilla mientras duerme, se sabrá si es una princesa verdadera, como ella asegura ser.

Desde el mismo momento de su publicación, el conjunto de cuentos recibió duras críticas en Dinamarca. De «La princesa y el guisante», en concreto, enseguida se advirtió la negativa asociación entre la fragilidad femenina y la nobleza. Tanto es así, que el mismo Andersen hizo referencia a ello en sus memorias:

En el año 1836 sólo la revista «Dannora», dirigida por Johannes Nikolai Høst, traía una reseña, que ahora puede que resulte graciosa, pero que entonces me molestó mucho, como es natural. Dice que «estos cuentos podrían divertir a los niños, pero en nada contribuir a su formación, no atreviéndonos siquiera a asegurar que sean inofensivos. [...] El crítico considera que *La princesa y el guisante* no tiene ninguna gracia, que «no solo no es una historia poco delicada, sino verdaderamente nociva, ya que el niño puede sacar la conclusión que una dama noble tiene por fuerza que ser frágil». Al final se expresa el deseo de que el autor «deje de perder el tiempo escribiendo 'cuentos infantiles'». (Andersen, 1989: 89-90)

En el fondo de este relato se encuentra, seguramente, el episodio biográfico del autor que no fue aceptado por la burguesía danesa de su tiempo (Wulschlager, 2000: 290-291). A pesar de su reconocimiento como escritor, Andersen tuvo que plegarse a las humillaciones de los círculos sociales dominantes, al tiempo que desarrolló un punto de vista ácido contra la aristocracia. En concreto, en el cuento «La princesa y el guisante» Andersen se burla de las medidas «curiosas y ridículas» asumidas por la nobleza para establecer el valor de las líneas de sangre (Zipes, 2005: 35; Wulschlager, 2000: 151). Algunos biógrafos han visto en la reivindicación de una cualidad interior de las personas, más allá del aspecto físico, la evocación de Heriette Wulff (1804-1858), mujer contrahecha, como una suerte de «patito feo», de quien el autor se enamoró a los veinte años (Mönninghoff, 2005: 162-163).

Andersen partía del folklore danés para elaborar unos relatos cargados de alma poética. Una característica estilística que fue reconocida por los críticos de su tiempo. Es el caso de «La princesa y el guisante», con un final peculiar en el cual el guisante, el objeto desencadenante de la felicidad de los príncipes, fue llevado al museo y expuesto para admiración de los ciudadanos del reino. Así lo ha visto la escritora Carmen Bravo-Villasante:

Él narra los relatos populares que escuchó en el corro de las hilanderas y en la recolección del lúpulo, como el cuento *La princesa del guisante*. Estos cuentos folklóricos, en su hermosa simplicidad, en su rústica sencillez, son poetizados por el artista Andersen. Los cuentos del pueblo se transmutan por la elaboración de un poeta, que los embellece, a impulsos de su propia inspiración y de las influencias de sus poetas preferidos. La fantasía de Hoffmann, la poesía de Heine, el encanto imaginativo de Walter Scott quedan al fondo de las narraciones de Andersen. Y todo es tan poético que hasta los objetos más vulgares de la vida se animan con espíritu. (Bravo-Villasante, 1988: I, 151).

Desde su publicación, los cuentos de Andersen han ido creciendo en aceptación social a medida que los «adults themselves became more tolerant of fantasy literature and realized that it would not pervert the minds of their children» (Zipes, 2000: xxvi). Sus cuatro colecciones de cuentos, publicadas entre 1835 y 1872 fueron las primeras en ser traducidas del danés a otros idiomas durante su vida. Puede decirse que el cánón de cuentos clásicos, que incluye obras de Perrault y los Grimm, al que pertenece «La princesa y el guisante», ha sido «reprinted and reproduced in multiple forms and entered into cultural discursive practices in diverse ways so that they became almost 'mythitized' as natural stories, as second nature» (Zipes, 2006: 1). La idealización de la condición femenina noble chocó con muchas realidades sociales de su tiempo, como ocurrió con su publicación en Estados Unidos en 1876, con una amplia población de niñas pertenecientes a la clase obrera. Como se ha señalado: «While real American girls

«Hipersensibilidad femenina, relato folklórico y literatura infantil...»

101

labored for pennies in mills and factories, the working girl in Anderson's tale proved her finely tuned sensitivity to adverse social conditions: just a tiny pea under «twenty mattresses» and «twenty eiderdown beds» disturbed her sleep» (Forman-Brunell y Eaton, 2009: 343). La imagen de una minúscula princesa sobre los innumerables colchones de una cama ha sido motivo de ilustraciones memorables como la muy conocida de Edmund Dulac de 1911.



La princesa y el guisante, 1911. Edmund Dulac.

2. LA INTERPRETACIÓN DE LA SENSIBILIDAD

La insistencia de Andersen en la sensibilidad como el privilegio exclusivo de la nobleza desafía las nociones modernas sobre el valor social de los individuos. A lo largo del tiempo, la extrema sensibilidad de la princesa ha sido interpretada en función de la asociación cultural existente entre la sensibilidad física de las mujeres y la sensibilidad emocional, es decir la imagen negativa de las mujeres hipesensibles a las condiciones físicas, que se quejan de trivialidades, y que exigen un tratamiento especial (véase

al respecto Tatar, 2008: 70-77). En otro sentido, las interpretaciones más profundas del cuento consideran que la sensibilidad de la princesa, sin embargo, puede ser una metáfora de la profundidad de los sentimientos y de la compasión. La profesora de Harvard University, Maria Tatar, señala que a diferencia de la heroína popular del cuento folklórico en que se inspira, la princesa de Andersen no tiene ninguna necesidad de recurrir al engaño para establecer su identidad; su sensibilidad es suficiente para validar su nobleza. Para Andersen, la «verdadera» nobleza no deriva del nacimiento de un individuo, sino de su sensibilidad. Maria Tatar interpreta el tono general del cuento en clave humorística y, a su vez, la cuestión de la sensibilidad en clave metafórica:

El tono informal y humorístico de esta historia sobre una princesa de una delicadeza patológica hacen más aceptables muchos aspectos que podrían herir la sensibilidad contemporánea. La insistencia del príncipe en encontrar una princesa «verdadera» y la equivalencia entre delicadeza y nobleza desafían nuestras opiniones sobre el carácter y la valía social. Sin embargo, también es posible interpretar la sensibilidad de la princesa en un sentido metafórico, como una medida de la profundidad de sus sentimientos y compasión. Asimismo, Andersen nos ofrece una heroína atrevida, que desafía los elementos y se presenta en la puerta del príncipe, después de conseguir localizarlo. (Tatar, 2004: 298).

El guisante, el objeto convertido en símbolo, que acabará en un museo, es el elemento originador del desenlace porque la princesa «había sentido la molestia del guisante»:

A la mañana siguiente, le preguntaron qué tal había descansado.

—¡Oh, terriblemente mal! —respondió la princesa—. Casi no he pegado ojo en toda la noche. ¡Dios sabe qué habría en esa cama! He dormido sobre algo tan duro que tengo el cuerpo lleno de cardenales. ¡Ha sido horrible!

Así se pudo comprobar que se trataba de una princesa de verdad, porque a pesar de los veinte colchones y de los veinte edredones de plumas había sentido la molestia del guisante. Sólo una verdadera princesa podía tener la piel tan delicada. (Tatar, 2004: 300).

Este nuevo punto de vista impregna la reflexión feminista actual que interpreta la sensibilidad de la princesa como una forma de insatisfacción que definirá su vida y la impulsará a actuar, como expresa la escritora y ensayista feminista americana Vivian Gornick:

Ella no ha venido a buscar al príncipe sino al guisante. El momento en que siente el guisante bajo los veinte colchones es su momento. Éste es el verdadero sentido de su viaje, la razón por la que ha ido tan lejos, lo que ha venido a afirmar: la insatisfacción que la mantendrá viva. (Gornick, 1998, citada por Tatar, 2004: 300, n. 3).

«Hipersensibilidad femenina, relato folklórico y literatura infantil...»

103

3. CONSIDERACIÓN SEXISTA, ADAPTACIONES Y VERSIONES DEL CUENTO

En los años 70-80 la división entre los géneros de los destinatarios de los cuentos tradicionales fue objeto de discusión entre la incipiente crítica feminista. Simone de Beauvoir había abierto el camino con *El segundo sexo* (1949) donde incidía en la construcción de roles culturales, que se manifiestan en como los niños y las niñas aprenden a imitar a los príncipes y las princesas de los cuentos. Del cuento de «La bella durmiente» destacaba una protagonista femenina que muestra «el fascinante prestigio de la belleza martirizada, abandonada y resignada» (Beauvoir, 1972: 37). La consideración misógina de los cuentos de los Grimm dio paso a una serie de trabajos con un enfoque feminista, a partir del artículo de Lieberman (1972). Colette Dowling (1982), que consideraba el cuento como un «espejo de fuerzas que limitan a las mujeres», definió el «complejo de Cenicienta» como el miedo de las mujeres a la independencia, como un deseo inconsciente de ser atendidas por otros, basándose principalmente en el temor de ser independientes. La idea que la feminidad debe poseer un fuerte grado de inocencia, belleza y resignación, pero de ningún modo independencia, estaría presente en el cuento de Cenicienta. De esta manera, se clamó contra las princesas pasivas, el final matrimonial o una Caperucita devorada por su desobediencia. Esta corriente feminista de interpretación de los cuentos, dio como resultado el florecimiento de las reescrituras de los cuentos, que hoy en día aún tiene plena vigencia. Este movimiento crítico, desarrollado en Estados Unidos, está inscrito en un contexto cultural determinado, enmarcado en las adaptaciones de Walt Disney. Desde otra óptica, la distribución ocupacional de la sociedad tradicional que reflejan los cuentos (mujeres que hilan en casa y hombres que recogen leña en la montaña) se considera una realidad de la sociedad tradicional y, por consiguiente, una adaptación que la evitara dibujaría una sociedad idílica, con una situación igualitaria entre los sexos, que no ha existido históricamente (Tucker, 1981).

Desde la crítica feminista, Ruth MacDonald (1982, citada en Colomer, 2000: 70-71 y Colomer y Olid, 2009) diferenció tres opciones que tanto autores como mediadores podían poner en práctica para soslayar el modelo negativo del folklore:

1. Presentar los cuentos inalterados y tratar las posibles consecuencias dañinas para los niños en el comentario posterior a su lectura.
2. Reescribir los cuentos alterando los aspectos discriminatorios.
3. Escribir otros cuentos usando motivos folklóricos para lograr la misma eficacia literaria sin los inconvenientes educativos.

En este contexto se sitúa la colección italiana de título programático «A favor de las niñas», dirigida por Adela Turín y traducida por Lumen, que da un cariz positivo a las brujas y que introduce príncipes soñadores y princesas que no se quieren casar. Así,

nos resultan habituales las princesas solteras que no tienen intención de casarse, como *La princesa listilla* de Babette Cole (1998) o princesas transgresoras como las que nos presentan Roald Dahl (1985) o William Steig (2012). O Cenicientas que escapan del rol de ser princesa de un príncipe que no las hará feliz (López, 2011).

La fuerza de la presencia intertextual provoca que los jóvenes lectores de nuestro tiempo puedan conocer en primer lugar la versión paródica de «La princesa y el guisante» de Lauren Child (2005) que una adaptación más canónica del texto de Andersen. O la adaptación animada propuesta por la serie de «Las tres mellizas» (Company, Capdevila, 2001). Es también el caso de la versión titulada «La princesa y la bola de jugar a bolos» de Scieszka (2004) en la cual, el príncipe, después de tres años sin que ninguna princesa notara el guisante bajo los colchones, se enamora de una y coloca una gran bola de bolos bajo los colchones, para que ella pueda notarla. Así consigue que sus padres la aprueben, se casen y sean felices («aunque no muy honestamente»). O de la versión de Bruce Lansky (2006) en la cual el príncipe se niega a casarse con las princesas que no han podido dormir durante toda la noche por tener guisantes debajo de sus colchones. Incluso la de James Finn Garner, que da un paso más en la corrección política, con un príncipe que se plantea un giro en su opción sexual: «pero quizás haya caído en la trampa de la mayoría ortodoxa heterosexual. A lo mejor existe un joven y magnífico príncipe adecuado para mí» (Garner, 1996: 46). En cualquier caso, para activar el sentido e interpretación de los hipotextos que muestran las nuevas adaptaciones, resulta necesario el conocimiento del hipertexto:

En ese no ser respecto al modelo establecido se sitúa también la inversión de los estereotipos tradicionales de princesas. [...] Es decir, una princesa activa e inteligente se sostiene literariamente activando la conciencia del lector de que las princesas son, como norma de referencia, hijas y prometidas pasivas de los auténticos protagonistas. (Colomer, 1994: 19)

En el momento actual, los cuentos canónicos de la tradición universal funcionan como una inmensa red de relaciones intertextuales, donde conviven personajes y lugares en dimensiones alternas, que se manifiestan de determinadas formas en diferentes medios. Como escribe Vanesa Joosen, profesora de la University of Antwerp: «Any intertextual analysis of contemporary fairy-tale retellings has to take into account that the best-known fairy tales have been reproduced in innumerable variants and that fairy-tale material has generated countless verbal and nonverbal manifestations» (Joosen, 2011: 10). Por tanto, resulta imposible determinar qué pretextos están en la base de una reinterpretación determinada o qué otras referencias a los cuentos de hadas entran en juego en la producción y en el proceso de lectura. Precisamente, esta misma profesora belga ha analizado el tipo de relaciones intertextuales que se establecen en las reescrituras de los cuentos de hadas y clasifica las relaciones intertextuales en base

«Hipersensibilidad femenina, relato folklórico y literatura infantil...»

105

a su grado de referencialidad, comunicatividad, reflexividad o autorreferencialidad, estructuralidad y selectividad.

En todo caso, después de una etapa de crítica social a lo «políticamente correcto» y la confianza en que los avances igualitarios no podrían retroceder, se han detectado estereotipos sexistas que perviven en la novela juvenil, que recuperan la imagen más conservadora de mujer con un barniz de falsa modernidad (Colomer y Olid, 2009).

4. LA PRESENCIA DEL CUENTO EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Encontramos el cuento de Andersen en materiales didácticos y lecturas en los niveles de infantil y primaria. Las interpretaciones escolares habituales de la función de la princesa protagonista inciden en la sensibilidad y cualidades asociadas a la mujer dependiente: «la mujer, en este caso, la princesa, se caracteriza por su inhibición en todo el cuento anulando su razonamiento ante la prueba a la que es sometida...» (Encabo, Hernández y Jerez, 2014: 317), caracterizada por su «debilidad física y pasividad» (Id: 318) y con los atributos de «voluble y abnegada» (Id: 320).

Un trabajo de campo realizado por Alicia Santolària (2015), durante el curso 2010-11 con un grupo de 13 maestras de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria de un centro público valenciano de cariz progresista, ha dado como resultado el establecimiento de tres grupos de docentes en atención a sus actuaciones respecto a los cuentos tradicionales que presentan personajes femeninos que manifiestan una división de géneros con un posible trasfondo sexista:

Grupo 1. Las que asumen los postulados sociológicos de Cerdá (1978: 10-11) y que consideran que los cuentos perpetúan desigualdades sociales además de ser machistas. Y por tanto, no los usan.

Grupo 2. Otras, seguidoras de corrientes realistas, afirman que los cuentos tradicionales no son aptos para la infancia porque pueden provocar trastornos psicológicos en los niños ya que hablan de la muerte, o manifiestan relaciones violentas. En definitiva, muestran los «antivalores» según algunas maestras. Y por tanto, tampoco los usan.

Grupo 3. Un tercer grupo, seguidor de las ideas de Casanueva (2003), explica que desde el punto de vista de la educación, la psicología y la estética el relato folklórico se puede asociar sin ninguna dificultad a la infancia. Y estas maestras, sí los usan.

Para acercarnos a los valores profundos del texto de Andersen, consideramos necesario un primer acercamiento que parta de la mirada humorística que Andersen impregna a su historia, como propone, a partir de su experiencia, una contadora de cuentos:

Es cierto que puede muy bien ayudarnos a introducir este cuento una mirada humorística sobre los últimos acontecimientos «reales» que han vivido curiosamente, nuestro país y el de Andersen. Quizás podamos acercar el interés de los alumnos en clase preguntándonos: ¿Son las princesas de ahora como las de antes? ¿Les habrán puesto a las consortes un guisante bajo veinte colchones para descubrir su idoneidad? (García-Castellano, 2005: 94-95).

Este punto de partida nos remite a la reflexión sobre los valores del cuento. De entrada, se nos debe plantear la pregunta sobre la distinción entre lo que son las cosas y sus apariencias. El tratamiento de los valores del cuento presentes en una guía de lectura destinada al ámbito escolar de la enseñanza primaria nos pone en la pista de la actualización a la sociedad actual de los valores detectables en el texto, donde no se ofrece para el debate o la reflexión el componente sexista que, a ojos de nuestra mirada contemporánea, pudiera contener la historia:

No dejarse engañar por las apariencias. El príncipe está buscando a una auténtica princesa y aunque conoce a muchas en sus viajes a lo largo del mundo, ninguna es verdaderamente una princesa a pesar de que digan serlo: no es solo la corona lo que hace que una princesa lo sea de verdad.

Cuando menos te lo esperas. [...] A veces lo que uno más desea aparece cuando ya casi hemos perdido la esperanza de encontrarlo.

Identidad. La princesa se mantiene firme en su afirmación de que es una princesa de verdad aunque no la crean por su aspecto.

Generosidad. Los reyes acogen a la muchacha en su palacio, aunque se trata de una desconocida, y le dan una habitación donde protegerse de la lluvia y poder dormir.

Sinceridad. La princesa, que es educada y de buenos modales, no menciona lo dura que estaba la cama hasta que le preguntan qué tal ha dormido. En este momento es sincera y cuenta cómo ha pasado la noche. (Bejarano, 2015: 5)

5. EL MOTIVO FOLKLÓRICO ATU 704

Para una interpretación exacta del motivo narrativo divulgado por Andersen es necesario el conocimiento del tipo folklórico en que éste se enmarca. En este caso, el tipo, establecido por Aarne, Thopson y Uther (Uther, 2004), es el «ATU 704: The Princess and the Pea». Además de la versión de Andersen se recoge una india («The Three Delicate Wives of King Virtue-Banner: Which Is the Most Delicate?») y otra localizada en el Tirol del Sur «La mujer más sensible» (Schneller, 1867), donde se cuenta la historia de un príncipe que comunica a sus padres que solo se casará con la mujer más sensible del mundo. Después de descartar a dos mujeres con quienes coincide en su camino, la más sensible que encuentra, y con quien finalmente se casará, es una a quien le ha caído una flor de jazmín sobre su pie, que tenía vendado

«Hipersensibilidad femenina, relato folklórico y literatura infantil...»

107

a causa del dolor que le proporcionaba. Historias como éstas ya están presentes en la literatura griega. Séneca el Joven (4 aC - 65) recoge en su diálogo *De ira* el cuento de un sibarita llamado Mindirides, de la ciudad de Síbaris, que se quejó de sentirse muy mal porque había dormido en una cama de rosas y uno de los pétalos se había doblado.

Destacamos tres versiones (de procedencia murciana, mallorquina y catalana, respectivamente) del tipo ATU 704. La primera recogida en la población murciana de Mula por Ángel Hernández es la clásica de las tres pincetas: «Una princesa es tan delicada que una legumbre colocada bajo el colchón o una arruga de las sábanas le provocan cardenales. A otra princesa le cae un pétalo de rosa sobre la cabeza y se desmaya. Y otra se constipa con el aleteo de un insecto» (Hernández, 2009: 85-86). En la *rondalla* mallorquina recogida en Manacor por Antoni M. Alcover (1913) «Tres al lotes fines» se cuenta el relato de un rey que tenía tres hijas, bellas pero delicadas. A la primera de ellas, al salir un día al jardín, le cayó una hoja de rosa encima de la cabeza, y debido a la brecha que le abrió nunca más volvió a ser la misma. Durante las primeras décadas del siglo XX, Joan Amades se dedicó a recopilar y poner por escrito cientos de cuentos del folclore popular catalán. Una de estas historias, recogida en Barcelona en 1922, se titula «Les tres princeses fleumes» y presenta un argumento similar: «Vet aquí que el rei Butxaques tenia tres filles tan poca-cosa i tan fleumes que la claror d'una candela les enlluernava, que el soroll del respirar les eixordava i l'olor del pa les marejava» (Amades, 1950: 706).

6. UNA DELICADA DE LEYENDA: LA «DELICÀ DE GANDÍA»

Como hemos expuesto, el motivo de la hipersensibilidad de una joven es habitual en el contexto europeo. Hasta el punto que la flor de jazmín que causa el dolor a una joven en el Tirol italiano, también puede llegar a ser la causa de la muerte de una joven delicada en la ciudad de Gandía. Cuando de alguien se dice que «parece la *delicà* de Gandía» pensamos en una persona frágil, aprensiva, remilgada, quejosa, objeto de múltiples accidentes banales. La expresión y su interpretación legendaria son vivas dentro y fuera del territorio valenciano. La flor que mató a la «Delicada», como explica una interpretación que da verosimilitud al accidente, fue una flor de piedra caída de la Colegiata de Gandía, la iglesia construida en el siglo XV gracias al impulso de la duquesa María Enríquez. La puerta de la Colegiata estaba presidida por la imagen de Santa María de la Asunción, que se encontraba sentada sobre un demonio. Alrededor había una decoración vegetal, con unas cardinas que podrían evocar las flores del jazmín o las de una rosa. Una de estas flores se cayó, con tan mala suerte que lo hizo sobre una joven que acudía a los oficios, hasta el punto de provocarle la muerte (sobre ésta y otras interpretaciones legendarias, véase Bataller, 2016).

Esta línea argumental también se recoge en un conocido milagro de San Vicente Ferrer. El Padre Francisco Vidal y Micó (1735) reseña el milagro de San Vicente realizado en 1413. Durante una predicación se desprendió del tejado de una casa una gran piedra que golpeó la cabeza de Juana de Prades, hermana de la reina Margarita, segunda esposa de Martín el Humano. La infanta había acudido con el cabello cubierto de perlas, diamantes y rubíes, y Dios quiso reprenderle la fatuidad. Este hecho fue la base de dos *miracles* vicentinos, textos teatrales que recrean episodios milagrosos de la vida del santo dominico: *La vanitat castigada*, de Eduard Escalante (1855) y *La mort de la Princesa*, de Joaquín Bahía y Adell (1891).

Aunque no sea un relato surgido de un hecho histórico documentado, el motivo de la «Delicada de Gandía» ha disfrutado de una difusión excepcional y ha concitado, en los últimos siglos, la atención de escritores y estudiosos (véase Bataller, 2016). Así, el polifacético Emilio Forner estrenó en el teatro Alkázár de Valencia en 1931 la obra teatral *La Delicada de Gandia*, que disfrutó de un gran éxito en su momento como ha estudiado Gabriel García Frasset (2000: 100-108). También Vicent Andrés Estellés, en las «Coplillas de la Delicà» del Cancionero de Gandía, de 1952, retoma el tema con la evocación floral del jazmín (Id. 103):

Si no tienes azahares
No hay que llorararlo:
Tu enterneces las piedras
de Garcilaso.
Jazmín o nardo
Te bajará una muerte
De punto en blanco.

En paralelo a esta recuperación de la memoria legendaria, en los últimos años, «la delicada» se ha convertido en un referente identitario que señala y aglutina a los gandienses: desde un pasodoble, compuesto por Joaquim Vidal Signes y editado en 1987 por la Unión Musical San Francisco de Borja de Gandía, hasta el nombre de una calle céntrica en la ciudad, el nombre de algún comercio, la designación de una cerveza artesanal que se fabrica en Gandía desde el 2013, o el nombre de un dulce creado en 2014 por la Asociación de Pasteleros y Panaderos de Gandía con todo lujo de folletos publicitarios. Un personaje de leyenda constituye así una marca territorial, que se divulga con fines comerciales y turísticos. También las fiestas locales de las fallas incorporan el nombre de «la Delicà» a una falla «popular y combativa» y el de «jazmín» a una condecoración festiva. Todo ello nos remite a la reivindicación de una memoria colectiva a partir de la puesta en valor de un personaje legendario, sea histórico o no, como un mecanismo habitual de socialización: «La adhesión que

«Hipersensibilidad femenina, relato folklórico y literatura infantil...»

109

suscita una definición identitaria no depende de su verdad o falsedad objetivas, sino de su capacidad para conformar la realidad colectiva» (Homobono, 1990: 43).

En los últimos años, el exitoso juego de cartas nacido en 2013, *La fallera calavera*, ha dado paso a un libro en 2015 con el mismo nombre. Con una estética cinematográfica, deudora de Tim Burton, la heroína valenciana de la hipersensibilidad se trasmuta en un zombi que encuentra una especial complicidad con una resucitada fallera muerta que busca restablecer la justicia y la verdad entre políticos arrogantes que quieren tapar sus vergüenzas.



La Delicà de Gandia, 2014. Esther Méndez.

7. CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo se ha tratado la evolución del conocimiento social del motivo folklórico ATU 704 en relación con «La princesa y el guisante». Por una parte, el cuento de Hans Christian Andersen del mismo título, publicado en Dinamarca por primera vez en 1835 y, por otra, la leyenda de la «Delicada de Gandía», conocida dentro y fuera de tierras valencianas desde, al menos, el siglo XVIII.

En el primer caso hemos destacado su recepción crítica desde el mismo momento de su publicación, en relación con la negativa enseñanza moral que una sensibilidad tan enfermiza relacionada con las mujeres, y en concreto de la monarquía, pudiera provocar en los lectores más jóvenes. El reparo a los valores implícitos en los cuentos se hace evidente a partir de los años setenta con la irrupción de la crítica feminista en la interpretación de los cuentos de tradición folklórica, básicamente los divulgados por la factoría Disney. Nace entonces un movimiento que oscila entre el rechazo y la transgresión de los roles sociales de hombres y mujeres y los valores que transmiten los cuentos de príncipes y princesas. La heterogeneidad de las adaptaciones y las múltiples relecturas intertextuales, en distintos formatos y medios, que encontramos en el momento actual hacen necesario el conocimiento del cuento original, sin alteraciones ni edulcoraciones, para una adecuada lectura crítica. En concreto, el relato de Andersen ha tenido reinterpretaciones y lecturas que reivindican en positivo la figura de la protagonista femenina y, donde otros ven sumisión, se valora la rebeldía y valentía de la princesa que defiende sus cualidades ocultas por encima de su apariencia externa ante los demás. Aunque los valores que contiene la historia van más allá de la aparente hipersensibilidad y aunque la historia presenta un sentido humorístico, en el ámbito escolar son habituales las valoraciones divergentes de la historia. Comprender el significado del guisante significa comprender uno de los secretos de la existencia y, por ello, la pequeña semilla acaba en un museo, donde puede ser socialmente contemplada.

En el segundo caso, hemos situado la leyenda de la «Delicada de Gandía» en el *continuum* de relatos orales sobre princesas delicadas, a quienes el peso de una simple flor sobre sus cabezas puede causar la muerte. Hemos puesto en relación la variante de la región alpina del Tirol del Sur con la de Gandía, por considerar que la frágil flor que origina la desgracia es de un jazmín. Hemos aportado, además, otros textos del ámbito hispánico y catalán, con la presencia de tres princesas que rivalizan en sensibilidad. La leyenda incluye un dictado tópico que se aplica como invectiva sobre el carácter frágil de las personas. Tradicionalmente, se ha dado una interpretación histórica y realista para considerar que la flor que mata a la «Delicada» es la de un rosetón de piedra de un edificio público, como muestra de la fatalidad o como castigo divino. El éxito de la historia ha dado pie a múltiples reinterpretaciones literarias pero también a una presencia real en el imaginario colectivo, con la atribución del nombre de una calle de la ciudad de Gandía como evidencia más palmaria. También está presente dentro del juego y del libro *La fallera calavera*, donde participa de una galería de personajes legendarios valencianos ilustres. Todo ello nos obliga a considerar que, en el momento actual, la reivindicación positiva de la finura y delicadeza extrema de este personaje femenino no es ya un modelo social del cual hay que alejarse, sino que

«Hipersensibilidad femenina, relato folklórico y literatura infantil...»

111

cobra un protagonismo reivindicativo social positivo, auspiciado por sectores sociales progresistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, Enric. *La fallera calavera*; ilustraciones de Esther Méndez. Carcaixent: Sembra, 2015.
- Alcover, Antoni M. *Aplec de Rondaies Mallorquines de Jordi d'es Racó*, vol. VI. Ciutat de Mallorca: Estampa d'En Sebàstia Pizà, 1913.
- Amades, Joan. *Folklore de Catalunya: Rondallística (Rondalles-Tradicions-Llegendes)*. Barcelona: Selecta, 1950.
- Andersen, Hans Christian. «Prindsessen paa Ærten», *Eventyr, fortalte for Børn*. Copenhagen: C. A. Reitzel, 1835.
- Andersen, Hans Christian. *El cuento de mi vida*, trad. Ma Pilar Lorenzo, vol. 2. Madrid: Ediciones de la Torre, 1989.
- Bataller, Alexandre. «La Delicà de Gandia: més enllà de la llegenda», *Delicats*, ed. J. M. Prieto y J. Martí. Gandia: Falla Plaça Prado, 2016. 148-152.
- Beauvoir, Simone. *El segundo sexo*, trad. Pablo Palant. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1972.
- Bejarano, Beatriz. *Proyecto de lectura «La princesa y el guisante. Hans Christian Andersen»*. Madrid: Anaya, 2015. http://www.anayainfantilyjuvenil.com/pdf/proyectos_lectura/IJ00479801_99999_7_5_38_0.pdf
- Bravo-Villasante, Carmen. *Historia y antología de la literatura infantil universal*, vol. 1. Valladolid: Miñón, 1988.
- Casanueva, Margarita. *Relaciones entre el folklore y literatura infantil. Claves interpretativas*. Salamanca: Ediciones Anthema, 2003.
- Cerdá, Hugo. *Literatura infantil y clases sociales*. Madrid, Akal, 1978.
- Child, Lauren. *La princesa y el guisante*, fotos Polly Borland, trad. Esther Rubio. Barcelona: Serres, 2006.
- Climent, Joan. *La delicà de Gandia: documental d'una llegenda*. Oliva: Colomar, 1991.
- Cole, Babette. *La princesa listilla*, trad. Eudald Escala. Barcelona: Destino, 1998.
- Colomer, Teresa. «A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil», *CLIJ*, 57 (1994): 7-24.
- Colomer, Teresa. «La formació i renovació de l'imaginari cultural: l'exemple de la Caputxeta Vermella», *De la narrativa oral a la literatura per a infants*, ed. Gemma Lluch. Alzira: Bromera, 2000. 55-94.
- Colomer, Teresa y Olid, Isabel. «Princesitas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 51 (2000): 55-67.
- Company, Merce y Capdevila, Roser. *Las tres mellizas, la princesa y el guisante*. Barcelona: Planeta, 2001.

- Dahl, Roald. *Cuentos en verso para niños perversos*, ilustraciones de Quentin Blake, trad. de Miguel Azaola. Madrid: Altea, 1985.
- Dowling, Colette. *The Cinderella complex: women's hidden fear of independence*. London: Fontana Paperbacks, 1982.
- Encabo, Eduardo, Hernández, Lourdes y Jerez, Isabel. «Cuentos clásicos y estereotipos de género. Análisis de las narraciones inspiradoras de los textos que se usan en educación infantil y educación primaria», *La formación del profesorado en educación infantil y educación primaria*, ed. J. I. Alonso, C. J. Gómez y T. Izquierdo. Murcia: Universidad de Murcia, 2014. 315-326.
- Forman-Brunell, Miriam y Eaton, Julie. «The Graceful and Gritty Princess Managing Notions of Girlhood from the New Nation to the New Millennium», *American Journal of Play*, 1, 3 (2009): 338-364.
- García Frasset, Gabriel. *Literatura i societat a la comarca de la Safor (1833-1936)*. València-Barcelona: Institut Interuniversitari de Filologia - Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2000.
- García-Castellano, Ana. «Contar Andersen en el aula», *Andersen, «Ala de cisne»: actualización de un mito (1805-2005)*, ed. Jaime García. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005. 87-101.
- Garner, James Finn. *Más cuentos infantiles políticamente correctos*, trad. de Gian Castelli Gair. Barcelona: Circe, 1996.
- Gornick, Vivian. «Taking a Long Hard Look at «The Princess and the Pea»', *Mirror, Mirror on the Wall: Women Writers Explore Their Favorite Fairy*, ed. Kate Bernheimer. New York: Anchor, 1998. 158-167.
- Hernández, Ángel. *Las voces de la memoria. Cuentos populares de la Región de Murcia*. Guadalajara: Palabras del Candil, 2009.
- Homobono, José Ignacio. «Fiesta, tradición e identidad local», *Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra*, 55 (1990): 43-58.
- Joosen, Vanessa. *Critical and Creative Perspectives on Fairy Tales: An Intertextual Dialogue Between Fairy-Tale Scholarship and Postmodern Retellings*. Detroit: Wayne State University Press, 2011.
- Lansky, Bruce. *El príncipe que dio calabazas a Cenicienta*, trad. Ana Pérez. Barcelona: Obelisco, 2006.
- Lieberman, Marcia. «'Some day my prince will come': Female acculturation through the fairy tales», *College English*, 34 (1972): 383-395.
- López, Nunila. *La ventafocs ja no creu en prínceps blaus*, trad. M. J. Escrivà. La Pobla Llarga: Ed. 96, 2011.
- MacDonald, R. «The tale re-told: feminist fairy tales». *Children's literature association quarterly*, 7 (1982): 18-20.
- Mönninghoff, Wolfgang. *Das grosse Hans Christian Andersen Buch*. Düsseldorf: Artemis & Winkler, 2005.

- Santolària, Alícia. «Las otras protagonistas de la rondallística catalana: modelos para adaptar y enseñar», *Revista de llengües y literatures catalana, gallega y vasca*, 20 (2015): 223-241.
- Schneller, Cristiano. «Die Empfindlichste», *Märchen und Sagen aus Wälschtirol*, Innsbruck: Verlag der Wagner'schen Universitäts-Buchhandlung, 45 (1867): 128-29.
- Scieszka, Jon. *El apuesto hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*, ilustraciones de Lane Smith; trad. Jorge González y Aloe Azid. Barcelona: Thule Ediciones, 2004.
- Steig, William. *Shrek!*, trad. Elena del Amo. Barcelona: Libro del Zorro Rojo, 2012.
- Tatar, Maria. «La princesa y el guisante», *Los cuentos de hadas clásicos anotados*, trad. Luis Noriega. Barcelona: Crítica, 2004. 298-301.
- Tatar, Maria. *The Annotated Hans Christian Andersen*. New York: W.W. Norton & Company, 2008.
- Tucker, Nicholas. *The Child and the Book. A Psychological and Literary Exploration*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- Uther, Hans-Jörg. *The Types of International Folktales. A Classification and Bibliography*, 3 vol. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica, 2004.
- Vidal y Micó, Francisco. *Historia de la portentosa vida, y milagros del valenciano apostol de Europa S. Vicente Ferrer*. València: Joseph Estevan Dolz, 1735.
- Wulschlager, Jackie. *Hans Christian Andersen: The Life of a Storyteller*. Chicago: University of Chicago Press, 2000.
- Zipes, Jack. «Introduction: Towards a definition of the literary fairy tale». *The Oxford companion to fairy tales*, ed. J. Zipes. Oxford: Oxford University Press, 2000. xv-xxxii.
- Zipes, Jack. *Hans Christian Andersen*. New York: Routledge, 2005.
- Zipes, Jack. *Why fairy tales stick: The evolution and relevance of a genre*. New York: Routledge, 2006.



ROBERTO MARTÍNEZ MATEO¹ Y NIEVES RIOCEREZO MARTÍNEZ²

U. de Castilla La Mancha/ IES Comuneros de Castilla -

roberto.martinez@uclm.es

Artículo recibido: 02/12/2016 - aceptado: 12/12/2016

ALGUNAS IN-ESPERADAS CAPERUCITAS DE PERRAULT Y LOS GRIMM: UNA INTERPRETACIÓN MULTIMODAL

RESUMEN

La repercusión del cuento ilustrado de Caperucita roja no ha perdido ímpetu pese a haber transcurrido ya varios siglos de su aparición. Desde que lo fijara por escrito Perrault y los hermanos Grimm, son múltiples y variados los significados atribuidos a las innumerables versiones, adaptaciones y recreaciones. A través del análisis de la narrativa lingüística y visual de cuatro versiones de la obra de Perrault y otras tantas de los hermanos Grimm, reflexionamos sobre la evolución de la esperanza que transmite cada versión a través de su representación multimodal en la caracterización de los dos protagonistas y en la descripción de entornos y de ambientes.

PALABRAS CLAVE: Caperucita, Perrault, hermanos Grimm, narrativa verbal y visual, esperanza.

ABSTRACT

While Little Red Riding Hood was first published several centuries ago, its current impact has not lost an inch of momentum. From its initial fixation in writing by Perrault and later by the Grimm Brothers, varied and multiple meanings have been bestowed upon the countless versions, adaptations and recreations. Analyzing the word narrative and the image narrative in four

¹ Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Castilla La Mancha. Licenciado en Filología Inglesa y Traducción e Interpretación y Doctor en Filología Inglesa. Su línea de investigación se centra en la evaluación de la Calidad en la traducción profesional, la multimodalidad y la promoción de las destrezas comunicativas.

² Es licenciada en Filología hispánica por la Universidad de León. Ejerce como profesora de Enseñanza Secundaria y Bachillerato desde 1992 en Galicia y en Castilla y León, impartiendo clases de Lengua y Literatura Española. El deseo de inculcar el gusto por la lectura en sus alumnos le ha hecho asomarse con curiosidad e interés al balcón de la literatura juvenil, y en alguna medida a la infantil, que le han permitido descubrir la importancia de la imagen en nuestros días.

versions of Perrault's and Grimm Brothers' Little Red Riding Hood, we reflect on the evolution of the topic of hope as epitomized on each version through the multimodal representation of three elements: the two main characters, the environment and the atmosphere.

KEYWORDS: Little Red Riding Hood, Perrault, Grimm Brothers, verbal and non-verbal narrative, hope.

1. LA NARRATIVA LINGÜÍSTICA Y VISUAL DEL ÁLBUM ILUSTRADO

Existe un acuerdo generalizado sobre que la lectura de los álbumes ilustrados requiere de una decodificación tanto del texto pictórico como del texto literario. Las imágenes de los cuentos «cuentan» (Colomer 2002, Moya-Guijarro 2014 y 2016). Pero no solo eso, sino que ninguno de estos dos modos de representación, por sí solo, es capaz de dar cuenta de toda la carga narrativa que puede llegar a encerrar una narración con imágenes, sino que más bien esta (multi-) modalidad narrativa implica una relación interdependiente (Agosto 1999: 267). De ahí que, para poder atrapar la significación completa de un álbum ilustrado, la interpretación de lo pictórico sea tan imprescindible como la de lo escrito.

Para Nodelman (1998: 2), todos los álbumes ilustrados son libros que relatan, al menos, tres historias. Por un lado, la que refiere la narrativa textual; por otra parte, la que narra el relato visual y, una tercera, que es la que surge de la (inter-)relación entre las dos primeras. No extraña, por tanto, la gran cantidad de estudios (Sipe 1998, Nikolajeva & Scott 2000, Painter et alia. 2013) centrados en tratar de descifrar las complejas y diversas relaciones que se generan a partir de esta combinación de modos (Sipe 1998: 98). Implícita en la comprensión de la narrativa visual está la asunción de la existencia de una narración multimodal que suscita la revelación de conocimientos inéditos para cualquiera de los modos narrativos por sí solo.

En el presente artículo analizamos la caracterización lingüística y visual de tres aspectos concretos de la obra *Caperucita Roja*. Para ello se revisan cuatro ediciones basadas en la narración de Perrault (1967, 1982, 2003 y 2010) y otras cuatro ediciones de los hermanos Grimm (1985, 1997, 2009 y 2014). En primer lugar, llevamos a cabo una descripción lingüística general de las versiones de cada fuente (Perrault y Grimm) para luego examinar una imagen, la que representa el momento del encuentro de Caperucita con el lobo en el bosque, en cada uno de los cuentos y álbumes ilustrados analizados. El objetivo de este doble análisis modal, verbal y visual, es dar respuesta a la pregunta de si el hecho de recontar la historia mediante una nueva versión, adaptación o recreación de la narrativa lingüística y mediante unas nuevas ilustraciones, supone una modificación de la caracterización de estos tres elementos (Oittinen 2008): 1) los

dos personajes principales: Caperucita y el lobo; 2) el entorno en el que se desarrolla la acción (el bosque) y 3) la atmósfera que recrea. A su vez, la esperanza o desesperanza que alberga Caperucita y, por extensión, el público objetivo, está directamente relacionada con la descripción de estos tres citados elementos.

2. LA CARACTERIZACIÓN VERBAL

Una vez delimitados los objetivos y el alcance de este estudio en esta sección analizaremos los principales rasgos de la descripción lingüística de las citadas versiones basadas en Perrault y en los hermanos Grimm.

2.1. En las versiones de Perrault

Perrault fue el primero en recoger la narración oral de Caperucita roja (1697), que era más bien una leyenda aleccionadora destinada a prevenir a las adolescentes de los encuentros con desconocidos y cuyo ámbito territorial era la región francesa del Loira, Tirol y los Alpes. Perrault suprimió los elementos más escabrosos de las versiones originales, como el lance en que el lobo, disfrazado de abuela, invita a la niña a consumir la carne y sangre de la pobre anciana que acababa de descuartizar. Al igual que en el resto de sus cuentos, quiso dar una lección moral a las jóvenes que entablan relaciones con desconocidos, añadiendo una moraleja explícita, inédita hasta entonces.

El lobo es un actor frecuente en los cuentos de hadas de la tradición occidental. Durante largo tiempo convivió con y/o siguió a los humanos, en ocasiones causándoles daño, lo que alentó la desconfianza y el temor entre niños y adultos. Pero en este cuento, el lobo y el bosque también representan más trivialmente los peligros con los que el niño debe enfrentarse solo fuera de la seguridad del hogar. Este lobo recurre al fingimiento, primero de la voz para entrar en la casa y después de la vestimenta disfrazándose de abuelita, procedimiento habitual en los cuentos de la época. Aparecen varias referencias a la importancia del vestido, pues la protagonista es identificada por una capucha que su abuela le ha confeccionado y el lobo se disfraza con ropas ajenas. Al principio Caperucita aparece hiperbólicamente ensalzada, «la más bella de las aldeanas», pero después sus conversaciones y actuaciones nos revelan su: a) ignorancia, pues desconoce que hablar con lobos es peligroso; b) ingenuidad, ya que da al lobo todos los datos para localizar la casa de la abuela; y c) distracción, pues recoge todo lo que encuentra.

Entre los recursos lingüísticos, destaca un abundante uso de la repetición, que contribuye a crear ritmo, sonoridad y, por ende, a facilitar la memorización para su

«Algunas in-esperadas caperucitas de Perrault y los Grimm: una interpretación...» 117

transmisión oral. Esto apoyaría la tesis de ausencia de fuentes escritas anteriores. Entre las figuras retóricas, sobresale la recurrencia de secuencias: lobo y niña repiten a la abuela un mensaje literal: «que os trae una torta y un tarrito de manteca que os envía mi madre.» Y por dos veces le responde la abuela: «tira del cordel y se abrirá el cancel» (rima consonante). En el diálogo entre la «abuela lobo» y Caperucita las preguntas y las respuestas reflejan una clara estructura paralelística. Tras este diálogo se precipita el desenlace fatal y aparece después un romancillo de doce versos conteniendo la moraleja (la niña bonita mucho miedo al lobo le tenga). Perrault, además de recopilar los textos orales, suavizó y cambió los finales que resultaban algo fatales y agresivos. Sin embargo, este es de los pocos donde el final sigue siendo trágico sin dejar un atisbo de esperanza al joven lector.

2.2. En las versiones de los Hermanos Grimm

Tras analizar los elementos verbales en las versiones de Perrault pasamos a comentar los aspectos más destacados de la versión del cuento en los hermanos Grimm. Las primeras ediciones no estaban dirigidas a un público infantil y carecían de ilustraciones, ya que se consideraron folcloristas patrióticos. Respecto a la versión de Perrault, los Grimm introducen como variaciones algunos elementos afectivos, como que la niña robaba los corazones de todos cuantos la veían, pero quien más la quería era su abuelita o que cuando entró en la habitación experimentó una sensación rara y pensó en la angustia que sentía, no habitual en ella. Todos estos sentimientos están acordes con el romanticismo imperante en la época.

Las intervenciones de la madre son más extensas. Le da más avisos concretos: no apartarse del sendero, saludar a la abuela y no curiosear. Así la desobediencia de la niña queda más patente y tiene menos excusa. Por otra parte, el carácter de la niña que se deduce de sus intervenciones orales, se asemeja bastante al mostrado en la obra de Perrault: obediente («lo haré todo como dices»), ingenua e ignorante («no sabía lo malo que era aquel animal»). En cambio, en su comportamiento es desobediente y desoye los consejos de la madre. Se observa un cambio en su carácter en el final del cuento y es ahí donde se nos abren más puertas a la esperanza dejando palpable que la lección ha sido asimilada. Caperucita ha pasado de ver al lobo como un ser inofensivo para posteriormente llenarle la barriga de piedras y precipitar así su final. Además, extrae ella misma la moraleja, sin necesidad de versos adicionales del narrador («obedecer y no apartarse del camino»).

Su objetivo es más conmover al público y suscitar emociones y sentimientos aleccionadores como corresponde al momento cultural. ¿O acaso no pasan miedo los niños cuando Caperucita entra en la casa y habla con el lobo abuela? O ¿no se

alegran cuando ven llegar al cazador? Para lograr esto, la elaboración y trazado de los personajes protagonistas y antagonistas ha tenido que ser más cuidada y detallada, frente a la versión escueta y esencial de Perrault. Algunos de los detalles añadidos se ven cuando refleja los pensamientos del lobo (la nieta y la abuela le parecen bocados sabrosos) o cuando el lobo la invita a entretenerse con los pajarillos y las flores o, finalmente, cuando caperucita hace un ramo de flores para la abuela y el narrador cuenta como se adentra en el bosque.

Evidentemente, los dos cuentos son inverosímiles, pero este rasgo es propio de la ficción cuando uno accede a la lectura de un libro de este tipo y acepta el pacto narrativo por el que se admiten hechos que en la vida real se rechazarían. Además, se usa el procedimiento hiperbólico para acentuar y asegurar que la enseñanza llega al destinatario elegido. Y aparece en escena un personaje que en la versión anterior solo era nombrado: el cazador. Resulta curioso que el texto no lo nombra hasta que Caperucita es engullida por el lobo y de repente nos habla de «el cazador», como si ya lo conociéramos y no de «un cazador», precedido por un artículo indefinido que mostraría su carácter novedoso. En cambio, a diferencia de la versión de Perrault, la de los Grimm abre una puerta a la esperanza, como manifiesta el final de la historia.

3. LA CARACTERIZACIÓN VISUAL EN ESTAS CAPERUCITAS

Una vez reflejados los aspectos más destacados del componente verbal, pasamos a analizar el modo visual en ambas versiones. Como hemos indicado anteriormente, en los álbumes ilustrados la imagen destaca por su poder para aglutinar y condensar información lo que causa, en ocasiones, ciertas ambigüedades a la hora de interpretar el mensaje transmitido en el modo visual. Como apunta Graham (2000: 55): «What pictures do best is show – they show what characters look like, what they are doing and the setting in which they move. To some extent, they show us what characters are feeling». Mientras que la palabra escrita permite precisar y delimitar, en la imagen prevalece su capacidad como medio para sugerir y para proponer tal cantidad de información que al lector le es imposible procesarla en su totalidad. Así, de entre las muchas funciones que puede desempeñar la imagen como medio transmisor de información, destaca la de descripción de personajes y ambientes. Las imágenes también resultan de vital importancia en la determinación de la ubicación espacial de los protagonistas y también muestran el ambiente donde transcurre la trama narrativa (Moya-Guijarro y Pinar 2007: 34). Gracias a la imagen, la descripción de personajes, escenarios y ambientes adquiere corporeidad, lo que permite ambientar una obra literaria dando cumplimiento a lo que Colomer (2002: 23-30) denomina la función actualizadora de las imágenes.

«Algunas in-esperadas caperucitas de Perrault y los Grimm: una interpretación...» 119

3.1. La narración visual en las versiones de Perrault

La primera versión de Perrault que analizaremos data de 1967 con ilustraciones de Janusz Grabiński. No es propiamente un álbum ilustrado sino un cuento con tres ilustraciones. En la ilustración que reproducimos en la figura 1 aparece un bosque, carente de coloración y realizada con un trazo bastante grueso, semejando el carboncillo o algún material similar. Es un plano panorámico general que ocupa la doble página del volumen y presenta a la protagonista, de cuerpo entero, absorta en la contemplación de un ramo de flores que ya ha confeccionado. Frente a ella aparece el bosque, con tres troncos y un poco de vegetación. Crea una atmósfera agradable, complaciente, a pesar de la rusticidad del trabajo plástico, ya que la niña transmite un mensaje de satisfacción ante su ramo y, además, el lobo no aparece. Internamente, Caperucita parece estar saboreando el momento de agradar a su abuela y con la esperanza de agradar a quien tanto la quiere elabora el ramo.



Figura 1. Encuentro en el bosque (Perrault 1967: primera ilustración a doble página)

La segunda imagen (véase figura 2), corresponde a *Caperucita encarnada*, una edición de 1982 ilustrada por Gustavo Doré. Como el anterior, el cuento solo tiene tres grabados, en blanco y negro, pero con un trazo más fino, semejando a la plumilla. El que analizamos, ocupa la parte izquierda completa de la página y da comienzo al cuento. Se trata de un plano general medio corto de los personajes: el lobo aparece de espaldas, junto al tronco de un árbol y la niña de frente, sosteniendo la torta de pan y una especie de cántaro, vestida con delantal y traje pichi, al modo de las campesinas, y con la característica gorra roja. El tamaño del lobo es sensiblemente mayor que el

Caperucita para contribuir a evidenciar su desventaja frente al animal. Es un entorno algo tenebroso por la oscuridad del paisaje y, a su vez, acentuado por la extraña situación de que un lobo, generalmente enemigo de los humanos, esté hablando con una niña. A ello se añade cierta ingenuidad inferida del rostro de Caperucita.

En este ejemplo se aprecia la capacidad de la imagen y la palabra para, conjuntamente, crear un entorno multimodal rico y estructurado donde el recurso de la redundancia desempeña una función primordial. No solo reitera el mensaje del texto escrito («y la niña siguió por el camino más largo, entreteniéndose en coger avellanas, en correr tras las mariposas y en hacer ramilletes con las flores que encontraba», p.34) en las coordenadas de espacio y tiempo, sino que también refuerza la transmisión del mensaje al presentarlo de forma simultánea en dos canales sensoriales de expresión que colaboran en su transmisión (Torresi 2008: 66).



Figura 2. Encuentro en el bosque (Perrault 1982: primera ilustración)

En la siguiente imagen analizada (2003) se da paso al color con la ilustradora Elia Manero. También son solo tres dibujos. La imagen que nos interesa es aquella en que el lobo divisa a Caperucita desde una cueva donde se resguarda y aparece con rasgos antropomórficos (véase figura 3). Lleva el atuendo que los humanos suelen usar para «estar en casa»: zapatillas y batín, con pantalones hasta la rodilla. Puede semejar el propio de los cortesanos, entre los que se movía Perrault. Aparece sentado en una butaca, también al modo humano, cruzando las piernas, por lo que podría también decirse que es un humano con rasgos animales. Desde su cueva divisa a una

«Algunas in-esperadas caperucitas de Perrault y los Grimm: una interpretación...» 121

niña desdibujada, insinuada con cuatro esquemáticos trazos y el consabido sombrero identificativo. La silueta del dibujo marca el contorno de la cueva. Podría interpretarse como un anuncio del protagonismo que a partir de este momento va a ejercer el animal en el cuento. La cabeza es lo más grande de su cuerpo y, aparte de que la niña sea de un tamaño significativamente menor por el efecto de la perspectiva, también puede deberse a la razón apuntada anteriormente.

Caperucita aparece rodeada de un halo de luz y claridad fuera de la cueva mientras que, sin embargo, el lobo se muestra en un halo de oscuridad y negrura. Este juego de tonalidades bien podría semejar el color de sus almas, la de la niña de una llena de alegría y con la esperanza que alberga en su corazón de aliviar los dolores de su abuela enferma y consolarla con sus dulces...; la del otro, sin embargo, llena de malas intenciones, como ratifica su mirada siniestra y su boca entreabierta que deja ver su dentadura, anunciando sus oscuras intenciones. Aquí, la función de la narrativa visual es la de anticipar (Díaz 2005: 191) la suerte que le aguarda a Caperucita.



Figura 3. Encuentro en el bosque (Perrault 2003: segunda ilustración)

Abordamos, por último, la versión de Perrault, (2010) ilustrada por Pedro Perles. Rupturista con respecto a las anteriores, pues no se trata de un relato con imágenes, sino de imágenes sin texto (véase figura 4). Son Ilustraciones a color para un receptor que ya conoce la historia y cuyo objetivo es descodificar el lenguaje verbal. La referencia transtextual (Díaz 2005: 191) es ineludible y el joven lector necesita haber leído la obra literaria anterior o hipotexto (en términos de Genette 1962) para poder descodificar esta narración exclusivamente gráfica. Se trata de una inversión total respecto a los parámetros de la tradición, como evidencia la estética del dibujo, que con más o menos acierto, podría encuadrarse en el modelo expresionista, dada

la falta de proporcionalidades. Así los cuerpos de los personajes presentan miembros desmesuradamente grandes (cuerpo, pies) frente a otros desmesuradamente pequeños (cabeza). O por el uso de perspectivas muy acentuadas, ya sea en planos picados, contrapicados y primeros planos de detalle centrándose en objetos simbólicos (el hilo de la madeja de la abuela, el rabo del lobo, etc.).

Esto se aprecia en la escena objeto de análisis. Caperucita, de formas redondeadas y vestida de rojo –vestido, capucha y zapatos– está en medio de un bosque otoñal (tonos ocres y dorados) jugando con un diente de león. Ella tira con un cordelito de una especie de carrito con ruedas, preparado por su madre, donde lleva los regalos para su abuela. El bosque está representado por una decena de árboles alrededor de los cuales se enrosca el rabo del lobo, negro y de tamaño exageradamente grande. Esta metonimia visual (una parte por el todo) (Forceville 2009, Moya-Guijarro 2013 y 2015 en prensa) acentúa la atmósfera de miedo e intriga. Es reseñable que en uno de los troncos aparezca dibujado un leñador, hacha en mano, que también se ve en la lejanía. Contrastan los colores (rojo pasión, del amor esperanzador de la niña frente al negro de la muerte y la maldad del lobo) y de los tamaños (cuerpo pequeño y redondeado de la niña, cola inmensa del lobo, unos leñadores proporcionados). A pesar de no aparecer explícitamente el lobo y de manejar más colores que en las versiones anteriores, se recrea un ambiente de tragedia por la distorsión hiperbólica de la realidad. Es un clima que difícilmente deja entrever esperanza alguna. La función visual que destaca es la de economía (Díaz 2005: 190), llevada aquí al extremo, pues la imagen descarga por completo a la palabra de su labor como transmisora de contenido.



Figura 4. Encuentro en el bosque (Perrault 2010: decimoquinta ilustración a doble página)

Respecto al lenguaje verbal, las tres primeras versiones son relativamente fieles a la versión de Perrault: el final es violento. La primera prescinde de la moraleja y las otras dos la recogen, pero no en verso, sino en prosa, en apenas dos líneas y dirigida a las niñas, pero que deben usar cuando sean mayores, «jóvenes hermosas». Esto corrobora

«Algunas in-esperadas caperucitas de Perrault y los Grimm: una interpretación...» 123

la hipótesis de que el cuento fue encargo de la corte para prevenir a las muchachas adolescentes de caballeros seductores.

El análisis de las imágenes de las versiones de Perrault nos revela cómo la narrativa visual refuerza y anticipa el fatal desenlace que le aguarda a Caperucita, expresado por la narrativa verbal. Como se observa en las figuras 2, 3 y 4, el mayor tamaño del lobo o de su cola, dejan patente la clara situación de desventaja de Caperucita frente a este. La maliciosa mirada (véase figura 3) o la enorme cola enroscada del lobo (véase figura 4) permiten albergar poca o nula esperanza al joven lector(a), y más bien, inducen a mascullar la inminente tragedia.

3.2. La narración visual en las versiones de los Grimm

Pasamos a continuación a analizar la narrativa visual en las versiones de los Grimm para, de esta forma, comprobar si estos relatos dan cabida o no a un final esperanzador. El primer libro data del año 1985 y cuenta con siete ilustraciones a plumilla. En una de las ilustraciones (véase figura 5) se refleja el encuentro del lobo y caperucita en el bosque. Aparece en el ángulo superior derecho de la página derecha, el preferente. Son imágenes integradas en el texto, no ocupando ninguna más de un cuarto de la página. En la del encuentro, los personajes son reales. El lobo se presenta bajo apariencia animal (la personificación solo está en el texto, no en la imagen). Es un dibujo donde solo aparece añadida una mariposa. El resto es vegetación: árboles bajos y ramaje en un puente de madera. La niña va vestida con un escueto gorro y un vestido tipo pichi con una blusa debajo, recordando los trajes típicos de las campesinas alemanas o tirolesas. Parece comunicarse amigablemente con el lobo. Es una escena que transmite serenidad y cercanía afectiva con el animal. Los dos personajes muestran un tamaño semejante.



Figura 5. Encuentro en el bosque (Grimm 1985: tercera ilustración)

La segunda (véase figura 6) está fechada en 1997 e ilustrada por Pau Estrada. Sus estampas son a color sobre fondo blanco, y generalmente ocupan toda la página. En concreto, la del encuentro en el bosque ocupa la página derecha y aparece enmarcada (como solo silueteadas). El paisaje recoge unos troncos robustos de árboles en su parte baja y solo en algunos aparecen las copas. Los personajes hablan sobre un camino de tierra con el frondoso y tupido bosque al fondo. Nuestro lobo conserva las características morfológicas de animal, aunque su postura, (apoyado con un codo sobre un tronco de árbol partido) es propiamente humana. Están especialmente coloreados y dibujados sus ojos, de un color amarillento, resultan bastante expresivos; también la diferencia de tamaño es llamativa. El animal resulta ser más del doble que caperucita y su silueta es desde luego menos cuidada y más esquemática. Aparece vestida con una capa roja con capucha y un cestillo en la mano.

La atmósfera que se crea es algo intimidante, fruto de la diferencia de tamaño de los personajes y de la postura del lobo de «situación dominante» que conlleva una mirada de arriba abajo y que acentúa el color de sus pupilas. La niña está en clara desventaja. El que sí parece esperanzado de obtener su objetivo es el lobo. Aquí, de nuevo, se aprecia cómo la imagen libera en parte a la palabra de la transmisión de cierta información; se observa en la caracterización de los personajes y en lo que les ocurre a los personajes, y así permite al texto centrarse en subrayar o matizar (Colomer 2002).



Figura 6. Encuentro en el bosque (Grimm 1997: segunda ilustración)

Marjolaine Leroy es la ilustradora mexicana de *Una caperucita roja* del año 2009 (Véase figura 7). Hay un predominio casi absoluto de la imagen en un formato A6 apaisado. Utiliza solamente tres colores: rojo para las intervenciones de la niña, negro

«Algunas in-esperadas caperucitas de Perrault y los Grimm: una interpretación...» 125

para el lobo y blanco, este último como elemento de fondo. Dibujos a carboncillo de trazos muy simples y escuetos. El encuentro en el bosque aparece dibujado en una página de la izquierda. La ausencia de contextualización pictórica confiere a la escena la posibilidad de ubicarse en cualquier lugar que lo provoca cierto extrañamiento (Díaz 2005: 191) en el lector conocedor del hipotexto.

En el lobo destaca su mandíbula exageradamente grande donde se cuentan unos veinte dientes. Aparece agarrando a una caperucita cuyo tamaño sería la tercera parte del lobo. La escena transmite agresividad por el modo de agarrarla, casi suspendida en el aire, por la exageración de la mandíbula y unos ojos especialmente vivos frente a la nula expresividad de caperucita. El desenlace de la historia es sorprendente pues la astuta es aquí caperucita quien, tras prevenir al lobo de su mal aliento, le ofrece un caramelo que lo acaba envenenando.



Figura 7. Encuentro en el bosque (Grimm 2009: tercera ilustración)

El último álbum, *Lo que no vio Caperucita Roja*, está ilustrado por Mar Ferrero y editado en 2014 (figura 8). Se trata también de un álbum ilustrado con variedad de sistemas: en ocasiones, el texto aparece enmarcado; en otras el texto se sitúa a la izquierda o derecha de la imagen. Los dibujos son esquemáticos, aunque completos. Tienen variedad de colores y usa el matizado. La escena del bosque ocupa una página entera del lado derecho. Los troncos de los árboles todos en tonos grises, con pocas ramas verdes, pero sí unos cuantos animales: un ciervo, una ardilla, una urraca. En primer plano están los protagonistas: el lobo de color negro; caperucita, de abrigo rojo. Ambos del mismo tamaño (el lobo sentado sobre sus patas traseras) y con sendas cestas. Aparecen perfilados por igual: la mirada y la sonrisa de la joven denotan ingenuidad y confianza al darle la mano; la mirada atravesada del lobo denota astucia y maldad.



Figura 8. Encuentro en el bosque (Grimm 2014: sexta ilustración)

Respecto al lenguaje verbal de estas cuatro versiones de los hermanos alemanes destaca lo siguiente. En la primera (figura 5), texto e imagen se contradicen. El lobo pregunta a la niña lo que lleva en su delantal, pero, ese delantal es una cesta en el dibujo. Muestra algunas variaciones respecto a su fuente: los robles y avellanos son encinas y nogales; la angustia que incomoda a la niña es ahora un aspecto que le presenta como menos amigable; los ojos aviesos son ahora simplemente malos y el lobo es el cabeza gris. Se simplifica y utiliza un lenguaje más coloquial. En la segunda versión (figura 6), hay pocas variaciones significativas. Se obvian las deducciones del cazador al ver al lobo, así como el segundo encuentro de la muchacha con el lobo y la argucia que trama con su abuela para evitar ser atacada. La tercera (figura 7) es una versión libre o recreación que solo respeta el título como enganche para un público conocedor del cuento tradicional. Aquí se trata de una caperucita previsora. Prescinde del resto de personajes: madre, abuela y leñador. Solo caperucita y lobo intercambian escuetos mensajes. El lobo la secuestra y le va anunciando indirectamente que se la va a comer, pero, cuando está a punto de hacerlo, el cuento da un giro inesperado. La niña se rebela y le ofrece un caramelo para solucionar su mal aliento que el acaba aceptando sorprendido. El dulce está envenenado y el lobo muere ante lo que Caperucita sentencia: «ingenuo». Es una versión altamente rupturista donde la niña vence al lobo usando la astucia.

La última versión (figura 8) presenta muchos cambios. Los narradores están dentro del relato, son parte de los protagonistas. En orden de aparición: Caperucita, el lobo,

«Algunas in-esperadas caperucitas de Perrault y los Grimm: una interpretación...» 127

los animalitos del bosque, la abuela y, por último, el narrador omnisciente que relata el final. Usan la primera persona y sus relatos difieren del cuento tradicional también en contenido. Es una versión más amable y bondadosa. No hay canibalismo, sino una relación bastante pacífica entre hombres y animales.

Al contrario que en las versiones de Perrault, el análisis de la narrativa visual en los Grimm no refuerza el mensaje descrito por la palabra, donde sí encontramos numerosos guiños a la esperanza. Por la narración textual, sabemos que Caperucita ha aprendido la lección, sin embargo, ninguna de las cuatro ilustraciones analizadas en las versiones de los Grimm deja entrever estos atisbos de final feliz. Un rasgo común a tres de ellas (figura 6, 7 y 8) es la representación casi antropomórfica del lobo, por su postura casi humana, en clara dominación respecto a Caperucita.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Es significativo el vuelco que se produce en el desenlace entre las versiones basadas en Perrault y las fundamentadas en los Grimm y, por tanto, el mensaje de esperanza o desesperanza que transmiten al lector. En las versiones basadas en Perrault la imprudencia e ingenuidad de la joven Caperucita resultan castigadas quedando ilesa la maldad. En las versiones basadas en los Grimm, sin embargo, se invierten los términos. Todos los comportamientos inadecuados reciben un escarmiento proporcional: la ingenuidad e ignorancia de Caperucita se castigan con un escarmiento y un «gran susto», que conducen hacia un final feliz; por el contrario, la maldad, representada en el lobo, se castiga con la muerte. Claramente se aprecia en este giro el público destinatario de ambas versiones: las jóvenes cortesanas adolescentes de las versiones de Perrault se ven abocadas a un final trágico. En cambio, las versiones de los Grimm, dirigidas a un público infantil, cuentan con un final que abre una puerta a la esperanza. En estas versiones, los problemas, por difíciles que sean, parecen solucionarse. Por eso, en el clímax del cuento, cuando todo parece perdido, aparece el «cazador salvador», que invierte los castigos. Así se construye un final feliz, pero con sus ingredientes aleccionadores. La caperucita distraída e ingenua de Perrault da paso en los Grimm a otra que ha aprendido la lección y que incluso acaba escarmentado al lobo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agosto, Denise. «One and Inseparable: Interdependent Storytelling in Picture Story Books», *Children's Literature in Education*, 30/4 (1999): 267-280.

- Colomer, Teresa. *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.
- Díaz, Jesús «Transtextualidad e ilustración en la literatura infantil». Viana, Fernanda Leopoldina, Martins, Marta y Coquet, Eduarda (Eds.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração-5: investigação e prática docente*. Braga: Edições Almedina. 2005. 97-107.
- Forceville, Charles. «Metonymy in Visual and Audiovisual Discourse». *The World Told and The World Shown: Multisemiotic Issues*, eds. Eija Ventola and A. Jesús Moya. London: Palgrave Macmillan, 2009. 56-74.
- Nodelman, Perry. *Words About Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens and London: The University of Georgia Press, 1988.
- Moya-Guijarro, Jesús, y Pinar, M^a Jesús. «La interacción texto / imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal», *OCNOS: Revista de estudios sobre lectura* 3 (2007): 21-38.
- Moya-Guijarro, A. Jesús. «Visual Metonymy in Children's Picture Books», *Review of Cognitive Linguistics* 11/2 (2013): 336-352.
- Moya-Guijarro, A. Jesús. *A Multimodal Analysis of Picture Books for Children. A Functional Approach*. London: Equinox, 2014.
- Moya Guijarro, A. Jesús (2015). *Visual Metonymy in Children's Picture Books*. In Pinar, M^a Jesús (ed.) *Multimodality and Cognitive Linguistics*. John Benjamins.
- Moya Guijarro, A. Jesús (en prensa) *Processing Reality in Picture Books*. En Stella Neumann, Rebekah Wegener, Jennifer Fest, Paula Niemietz y Nicole Hützen (Eds.). *Challenging Boundaries in Linguistics: Systemic Functional Perspectives*. Aachen British and American Studies Series. Peter Lang Verlag.
- Moya-Guijarro, A. Jesús. «The Role of Semiotic Metaphor in the Verbal-Visual Interplay of Children's Picture Books. A Bimodal Systemic-Functional Approach», *ATLANTIS. Journal of the Spanish Association of Anglo-American* 38/1(2016): 33-52.
- Nikolajeva, M. and Scott, C. «The Dynamics of Picture Books Communication». *Children's Literature in Education* 31/4 (2000): 225- 239.
- Painter, Clare, J.R. Martin and Len Unsworth. *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*. UK: Equinox, 2013.
- Sipe, Lawrence R. «How Picturebooks Works: A Semiotically Framed Theory of Text-Pictures Relationship». *Children's Literature in Education* 29/2 (1998): 97-108.
- Torresi, Ira. «Advertising: A Case of Intersemiotic Translation», en *Meta: Translators' Journal*, 53/1 (2008): 62-75.

OBRAS CONSULTADAS

- *Cuentos de Perrault*. Barcelona: ed. Noguer, 1967.
- *Los cuentos de Perrault*. Madrid: El museo Universal, 1982.
- *Cuentos de Charles Perrault*. Zaragoza: Edelvives, 2003.
- Perrault, Charles. *Caperucita Roja*. Jaén: M1C, 2010.

«Algunas in-esperadas caperucitas de Perrault y los Grimm: una interpretación...» 129

- Grimm, J. y W. *I Cuentos del niño y del hogar*. Madrid: Anaya, 1985.
- Boada, Frances. *Caperucita Roja*. Barcelona: La Galera Popular, 1997.
- Leray, Marjolaine. *Una caperucita roja*. Barcelona: Océano de Méjico, 2009.
- Ferrero, Mar. *Lo que no vio Caperucita*. Zaragoza: Edelvives, 2014.



ANA SÁNCHEZ HERRERA¹

Universitat Oberta de Catalunya - *asanhe4@uoc.edu*

Artículo recibido: 20/08/2016 - aceptado: 15/09/2016

INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DEL TEATRO EN LA CLASE DE L2

RESUMEN

Este artículo rechaza la educación basada en la transmisión del conocimiento, especialmente en el aprendizaje de una lengua extranjera, y presenta el pensamiento crítico como una pedagogía que favorece la reflexión y al aprendizaje significativo. Al analizar los apartados de muchos exámenes oficiales nos damos cuenta de que los ejercicios se dividen en cuatro dimensiones del aprendizaje: writing, reading, listening y speaking. Sin embargo, siempre se olvida un elemento esencial: cómo poder dar un uso a estos conocimientos para poder aplicarlos a la vida real y poder reflexionar críticamente sobre el mundo que nos rodea. Este estudio se centra en una propuesta didáctica llevada a cabo en una clase de inglés como lengua extranjera, de tercero de primaria, en una escuela pública de Valencia. Para poder llevarla a cabo se le presenta al alumnado una representación teatral del cuento infantil «El Gruffalo», a partir del cual se trabaja con una serie de actividades destinadas a que el alumnado reflexione sobre la situación de los animales en la sociedad actual, tratando temas como la vida de los animales en el zoo, su comercialización o la existencia de animales en peligro de extinción.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento crítico, aprendizaje significativo, Dramatización.

ABSTRACT

This article rejects education based on the transmission of knowledge, especially when learning a foreign language, and presents critical thinking as a pedagogy that encourages reflection and meaningful learning. While analysing the sections in which many official exams are organized,

¹ Ana Sánchez Herrera es alumna del máster de la Universitat Oberta de Catalunya. Realizó los estudios de grado en Educación Primaria en la especialidad de lengua inglesa en la Universitat de València y estudios de cultura noruega en la Universidad de Buskerud and Vestfold University College. Su investigación se centra en la creación de recursos para el desarrollo del pensamiento crítico en lengua extranjera.

it is easy to differentiate four dimensions of learning: writing, reading, listening and speaking. However, it is usually forgotten how to use this knowledge in real life and how to reflect critically about the world that surrounds them. This study is focused on a didactic unit carried out in a class of English as a foreign language, on third grade, in a public school in Valencia. In order to put it into practice, students watch a dramatic representation of «The Gruffalo». After that, the work is presented in several activities in which the students reflect on the current situation of animals, dealing with topics such as the life of animals at zoos, animal commercialization or endangered species of animals.

KEYWORDS: Critical thinking, meaningful learning, dramatization.

Hoy en día se habla mucho de la educación para el cambio. Eso significa dejar atrás un sistema educativo obsoleto basado en la memorización para hacer frente a las transformaciones que requiere la sociedad. Pero ¿qué cambios son estos? ¿Cómo podemos adaptarnos a ellos? Y ¿por qué es tan importante adaptarse? Con respecto a la primera pregunta, cabe destacar que uno de los cambios más importantes que se han experimentado es la facilidad con la que se puede acceder a la red global, a la información y a la literatura. Por tanto, la educación ya no tiene esa función única y obsesiva de inculcar conceptos o conocimientos; los alumnos pueden acceder fácilmente a ellos desde otros medios, como por ejemplo, internet o un libro de texto. Lo que es significativo, es que pese a haber un mayor acceso a la información, la sociedad no está más capacitada para aprender o para hacer un uso responsable de la misma. El alumnado ha de formarse una opinión basada en razonamientos propios y no en lo que el maestro, el libro de texto o la página de internet les indique. Por esta razón, es fundamental que la educación facilite herramientas para no caer en posibles manipulaciones y para poder facilitar el desarrollo del pensamiento. Ese es, sin duda, el cambio que la educación del siglo XXI debe implementar en las aulas.

En el caso de las clases de segunda lengua, se puede observar que en el sistema público una gran mayoría continúan basándose en la transmisión de la información de un modo repetitivo. Esto quiere decir que año tras año el alumnado aprende una serie de estructuras que le son ajenas y que le preparan para unas situaciones hipotéticas que nunca suelen presentarse. Lo sorprendente es que raramente se les pregunta qué es lo que quieren decir, que es lo que piensan los alumnos o cuáles son sus inquietudes. También resulta contradictorio observar que en el currículo de primaria se incluye el teatro de un modo teórico, pero no a través de un enfoque que les permita expresar sus ideas y sentimientos. El principal objetivo de este artículo es doble: primero, comprobar si es viable incluir el pensamiento crítico en clase a

través de la dramatización y, segundo, explorar los resultados de hacer partícipes a los alumnos de su propia educación.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Esta investigación parte de la teoría del aprendizaje significativo defendida por Ausubel y González (2013) que defiende la necesidad de usar la educación con fines propios, de modo que el alumnado tenga la oportunidad de aprender añadiendo nuevos conceptos a aquellos que ya hay adquirido previamente (p.107-132). Piaget, por su parte, va más allá e insiste en que los alumnos cuestionen activamente sus conocimientos previos. Estas ideas se reflejan en esta propuesta a través de actividades destinadas a observar la realidad dos veces; la primera desde un punto de vista del alumnado basado en sus ideas del mundo y, la segunda, tras un trabajo de reflexión que les permita observar la realidad desde una perspectiva más elaborada y más renovada sobre el mundo.

Lipman (1997) defiende que el objetivo prioritario de la educación debe de ser «la creación de una sociedad cuyos objetivos sean la conciencia y el buen juicio». De esta forma, se insta al alumnado a «reflexionar sobre sus principales concepciones del mundo, especialmente aquellos que ven como algo erróneo, misterioso o ambiguo» (Lipman, 1997, p. 55). Esta perspectiva está en la línea de otros autores como Dewey (1963), quien diferencia entre dos modelos de instrucción: el primero, que se asegura de que las estructuras sociales se mantengan independientemente de que estén obsoletas o no, y el segundo, que constituye otro tipo de educación la cual utiliza el pasado como herramienta de aprendizaje para el futuro. Por tanto, en el primer caso, el maestro se encarga de que los alumnos repitan las estructuras propuestas por el curriculum sin cuestionarlas, mientras que en el segundo, se produce una reflexión crítica del curriculum para que no se transmitan ideas erróneas. Hildermann (2010) matiza que la educación basada en la transmisión del conocimiento aparece cuando no hay un proceso de significación o de creación de significados. Y en consecuencia los contenidos se almacenan en la memoria a corto plazo, siendo rápidamente olvidados tras el examen (Hildermann, 2010).

En la noción del aprendizaje reflexivo que Dewey propone, el aprendizaje se define como todo lo contrario a la transmisión de ideas; en sus propias palabras, el aprendizaje debe ser entendido como «la consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma de conocimiento en los pilares que lo soportan y las conclusiones a las que lleva» (citado en Fisher, 2001). Por consiguiente, el estudiante reflexionará sobre sus propias opiniones y creencias para poder llegar a una conclusión. Todas estas orientaciones han

sido bautizadas con el término «pensamiento crítico» por la mayoría de los teóricos. Sin embargo, cada uno de ellos aporta un matiz que lo caracteriza. Por ejemplo: Robert Ennis lo define como «centrado en decidir qué pensar o qué hacer» (Fisher, 2001, p. 4). En contraste, Richard Paul menciona que es un arte mediante el cual se estudian y evalúan las principales concepciones para poder transformar la sociedad.

Apple (2009) explica el pensamiento crítico como una pedagogía que estudia cómo se manifiestan y se ponen a prueba en la educación formal e informal de adultos y niños las relaciones de poder y de desigualdad en sus miles de formas, combinaciones y complejidades (Apple, 2003, p. 3). Esto quiere decir que Richard, como Piaget, propone el uso del pensamiento crítico no solo para añadir nuevas ideas, sino también para reflexionar sobre ellas y así ser más objetivos en la elaboración de nuestras percepciones. Apple va más lejos al intentar que el alumnado entienda de una forma más exhaustiva las relaciones que mueven el mundo, de manera que esto lleve a cambios en las ideas sobre qué es el aprendizaje legítimo y sobre quien lo valida. Harpaz (2014) mantiene estas concepciones en su «teoría del tercer modelo» en la que declara que la educación se está dirigiendo hacia a un aprendizaje centrado en el alumno donde el conocimiento es descubierto y creado por él a partir de su propia experiencia.

Propuesta

Este artículo muestra una propuesta educativa basada en las ideas de estos autores. Para agilizar el procedimiento se establecen tres fases concretas que son los que también forman la estructura de este artículo: Preparación, Desarrollo de las ideas y Reflexiones finales.

1. Preparación

Se establecen tres pasos claves para dotar al trabajo de una mayor credibilidad y soporte.

- 1.1. Observar las deficiencias del alumnado. Al trabajar con distintos alumnos de varias clases se puede comprobar que, aunque algunos de ellos presentan una serie de dificultades propias y concretas, la mayoría de ellos resuelve adecuadamente las tareas de Reading, Speaking, Writing y Listening siempre que no implique utilizar elementos creativos o reflexivos. Es decir, siempre que sepan cómo encajar las piezas gramaticales en la actividad.
- 1.2. Definición de objetivos. Al igual que para cualquier propuesta educativa, es fundamental concretar una serie de objetivos curriculares que nos aseguren que el aprendizaje del alumnado cumple la legalidad. Así pues se pueden

definir siete objetivos del curriculum de primaria que dirigirán en gran medida los conocimientos que se busca impartir en las clases:

- Pedir y ofrecer opiniones.
- Interacción dirigida, espontánea y preparada.
- Comprensión oral y escrita para comunicarse.
- Aprender vocabulario relacionado con los animales de granja como: «cow, pig, hen, horse, sheep, mouse, duck».
- Reconocer elementos socioculturales significativos, así como hábitos propios.
- Utilizar estrategias planificadoras, ejecutoras y de revisión en su trabajo.
- Tomar parte en trabajo en equipo de forma que empleen sus contribuciones como una manera de alcanzar objetivos comunes al reconocer el trabajo propio y confiar en sus aptitudes.

También se establece la necesidad de incluir en el aula temas como el maltrato animal, la venta ilegal de animales o el cuidado del ecosistema. De esta manera, los estudiantes pueden razonar sobre su significado y desarrollar sus propias percepciones basándose en los debates generados en clase.

1.3. Establecer un elemento de cohesión para este trabajo:

Resulta fundamental emplear un elemento que sea atractivo de forma que potencie la motivación del alumnado y que además aporte una base de conocimiento más al trabajo de los alumnos. En este caso, este elemento es el teatro. Las obras dramáticas aparecen por primera vez en la historia en la era de la antigua Grecia para poder adoctrinar a los ciudadanos en cuestiones morales. En aquella época, tras las representaciones, los ciudadanos reflexionaban juntos sobre cuestiones morales.

Se podría decir pues, que la educación ha estado firmemente unida al teatro durante mucho tiempo. Sin embargo, con el paso de los años y con el cambio de las necesidades de la sociedad, la instrucción ha ido en pos de lo que ha considerado una metodología más eficiente y rápida: el aprendizaje memorístico. Esto no quiere decir que los maestros hayan olvidado el teatro, de hecho hay muchas propuestas que lo incluyen, pero sí que se puede observar que cada vez hay menos propuestas que usen la dramatización como forma de introducir el pensamiento crítico. Laguna (1995) menciona que la dramatización en educación es una herramienta para expresar emociones, sentimientos, ideas y pensamientos. En consecuencia, los alumnos apren-

den contenidos y desarrollan una dimensión más personal del conocimiento. (Laguna, 1995, p. 11-16).

El teatro es un elemento fundamental para esta propuesta porque además promueve un aprendizaje estético. Hohr en Austrig (2011) diferencia entre tres tipos de instrucción: uno basado en las experiencias empíricas, otro construido a partir del discurso y, finalmente el aprendizaje que se base en experiencias pre-simbólicas de forma que el estudiante pueda transformarlas en un método estético. Así, el estudiante no solo comprende el mundo a un nivel empírico sino que además, sabe usar ese conocimiento para crear algo original y propio. Austrig (2011) define el aprendizaje estético como un método donde se transforman las impresiones del mundo en formas de expresión estéticas para poder comunicarte acerca de ti y el mundo (Austrig, 2011, p. 12). El objetivo de esta propuesta educativa es que los alumnos empleen sus propios recursos para crear una forma de arte conjunta. En este caso, será la obra adaptada del *Gruffalo* de Axel Sheffler que los alumnos escribirán a partir de aquello que han descubierto. Nos centraremos en usar el teatro como forma de entender el mundo que los rodea y como forma de humanizar el proceso desarrollando valores como la solidaridad, el dialogo, el compromiso y la responsabilidad. Esto se explicará con más detalle en la siguiente sección.

2. DESARROLLO DE LAS IDEAS

El desarrollo de las ideas se divide en diversos subapartados: 1. El contexto en el que se lleva a cabo la propuesta; 2. Las actividades propuestas para la consecución de los objetivos; 3. La evaluación de cada una de ellas.

2.1. Contexto

Esta propuesta se desarrolló, diseñó y llevó a cabo en un colegio público de Valencia, España, en una clase de inglés como segunda lengua para 23 alumnos de tercero de primaria. Se propuso este trabajo para solventar algunas de las deficiencias que presentaban los alumnos, ya que todos ellos mostraban una gran facilidad para aprobar los exámenes. Sin embargo, al presentarles una situación donde podían emplear lo aprendido no sabían utilizar sus conocimientos. Se les presentó la posibilidad de ver una dramatización de la historia del *Gruffalo* de Axel Sheffler en una lengua que no era la suya y el alumnado reaccionó muy positivamente a esta propuesta y a la historia en sí, por lo que además sugirieron hacer una representación ellos mismos.

2.2. Actividades

Las siguientes actividades forman parte de una unidad didáctica de once sesiones de una duración que oscila entre 45 y 60 minutos. (En este artículo solo se describirán las más significativas para alcanzar los objetivos). Las dos primeras tareas intentan unir la obra de teatro con la unidad, así como introducir la reflexión sobre conceptos como ecosistemas y dieta. La actividad del panfleto busca desarrollar el vocabulario y las estructuras definidas por el currículum y para razonar sobre la forma en la que la sociedad ve a los animales, esto último se complementó con la actividad de la sesión de películas. Para finalizar, la actividad de crear una carta, las señales de tráfico y la obra de teatro tiene como objetivo hacerles entender que ellos también pueden producir cambios en la sociedad. Todos estos conocimientos basados en el currículum se evaluaron a partir de la actividad de las olimpiadas.

2.2.1. Posters del *Gruffalo*



Imagen 1: Poster de la escena 3

Objetivo: introducir el razonamiento en inglés sobre la obra y comprobar que han entendido su significado.

Se presentó esta actividad a la clase tras haber visto la obra del *Gruffalo* y tras haber realizado una serie de preguntas comprensivas de la historia. A partir de este momento se le pidió a toda la clase que definieran seis momentos que consideraran importantes en la historia. Así se dividió la clase en seis grupos, donde cada uno dibujaría y representaría dramáticamente una de las escenas que ellos mismos habían definido. Además se les pidió que crearan una frase que explicara lo que estaba sucediendo.

«Introducción al pensamiento crítico a través del teatro en la clase de L2»

137

Criterios considerados en la evaluación: creatividad en la elaboración, participación, comprensión correcta de la escena, proceso de escribir una frase y cooperación al representar la escena.

2.2.2. Debate sobre ecosistema y dieta

Objetivos: Revisar el conocimiento del alumnado con relación a los animales que se les había presentado en otras sesiones; reflexionar sobre los diferentes tipos de hábitos alimenticios (herbívoro, carnívoro, etc.) y sobre el concepto de ecosistema.

Esta actividad se presentó en la cuarta sesión tras haber trabajado el vocabulario de los animales. Se pidió a los alumnos que clasificaran los animales en función de si pertenecían al bosque, es decir, donde discurre el cuento, y en función de lo que estos comían.

Criterios considerados en la evaluación: participación en el debate e información adicional demostrada por los alumnos.

2.2.3. Panfleto del zoo



Imagen 2: Muestra presentada a los alumnos

Objetivo: Emplear las estructuras que conocen para describir los animales; poder tener una conversación espontánea semi-dirigida sobre zos y debatir sobre la idea de la libertad animal.

Se dividió la actividad en tres partes, una parte escrita, una representativa y un debate. Para esta tarea se les pidió a los alumnos que crearan un panfleto que

incluyera dos animales y debían de describirlos usando estructuras empleadas en clase: «He can/can't; he eats...; his name is...; he likes/doesn't like». Para la representación, la clase se dividió en dos partes, los cuidadores del zoo que debían de explicar lo que había en el zoo y los turistas que debían de preguntar cosas que les interesaran, los roles se intercambiaban. Finalmente, para la parte del debate se pidió a los estudiantes que compararan sus zoos con el hábitat que habían visto en el video de «The circle of life» del Rey León, así pudieron reflexionar sobre la idea de la libertad animal.

Criterios considerados en la evaluación: habilidad a la hora de mostrar el zoo, habilidad de definir el animal usando las estructuras dadas, uso de más estructuras, habilidad de usar las estructuras para explicar las características del zoo de forma oral.

2.2.4. Sesión de películas

Objetivo: debatir sobre temas como venta de animales y maltrato animal para que puedan generar un pensamiento crítico sobre el mundo que les rodea.

En esta sesión se les presentaban pequeños fragmentos no superiores a 3 minutos de películas Disney donde los alumnos conocían la historia, así se les dirigía en conceptos o ideas que debían de buscar. Las escenas fueron: el momento donde caían los meteoritos en la película Dinosaurios y el momento de la captura de Tarzan.

Criterios considerados en la evaluación: participación en la creación de la carta, habilidad de formar pequeñas frases, habilidad de incluir ideas nuevas de su propio entorno.

2.2.5. La carta

Objetivo: poder usar el conocimiento de la clase para generar acción usando sus ideas y conceptos en la redacción de la carta.

Se propuso emplear el conocimiento común de la clase para generar una carta al alcalde o a cualquier autoridad que ellos consideraran para poder proponer una mejora en algo que no les gustaba. Se decidió escribir una carta al director de un parque donde los animales no recibían suficiente comida.



Imagen 3: Muestra presentada a los alumnos

2.2.6. *Las señales de tráfico*

Objetivo: generar representaciones visuales que muestren los conceptos trabajados en clase e introducir aquellos que sean necesarios para la correcta consecución de las señales.

Se les pidió que crearan una señal de tráfico que alertara de circunstancias que afecten a los animales. Cuando los alumnos requerían apoyo para escribir algún concepto o idea se les dio.

Criterios considerados en la evaluación: creatividad, uso de conocimiento del entorno, habilidad para buscar más información, uso correcto de la lengua.

2.2.7. *La obra de teatro*

Objetivo: crear un elemento estético como es una obra de teatro a partir de las estructuras que se han trabajado en clase y a partir de las reflexiones que se han llevado a cabo en clase.

Partiendo de las ideas obtenidas a partir de la actividad de las señales de tráfico se pidió a los alumnos que entre toda la clase crearan una continuación de la historia del Gruffalo en la que se presentaran distintas circunstancias de los animales.

Criterios considerados en la evaluación: participación en el proceso de escritura, habilidad de formar frases, creación de decorados.

2.2.8. *Las olimpiadas*

Objetivo: comprobar que el alumnado ha adquirido los conocimientos necesarios.

Esta actividad se divide en dos partes: la primera dedicada a comprobar que los alumnos han adquirido el vocabulario y las estructuras exigidas por el curriculum. (Para ello el maestro les presenta un juego de mesa donde se les prueba en distintos elementos de conocimiento), la parte escrita, oral y la lectura comprensiva.

Para evaluar la parte de reflexión los alumnos fueron entrevistados en grupos, se les enseñó fotografías que mostraban temas trabajados en clase y tenían que explicar qué habían aprendido al profesor y a sus compañeros.

2.3. Resultados

En esta sección del proyecto se evalúa cada actividad de acuerdo con los resultados observados en los estudiantes y se muestran en forma de porcentaje así como una breve explicación sobre las posibles resoluciones. Cabe destacar que por falta de tiempo la actividad de la carta no pudo ser llevada a cabo y aunque se redactó la historia del Gruffalo no se pudo representar.

En cuanto a la actividad del poster del Gruffalo, el principal objetivo fue introducir el razonamiento en inglés sobre la obra y comprobar que han entendido su significado. Los cinco criterios a tener en cuenta fueron: creatividad en la elaboración, participación, correcta comprensión de la escena, proceso de escribir una frase y cooperación al representar la escena.

Resulta significativo que un 100% de los estudiantes demostraron haber entendido la escena y participaron en su elaboración. Sin embargo, un 9% no participó creativamente con ninguna idea y fueron estos dos mismos estudiantes los que no cooperaron con sus compañeros al generar frases escritas para cada escena. Finalmente, 4 estudiantes no escribieron ninguna frase para la escena; es decir que un 82% llevó a cabo satisfactoriamente el trabajo. Posiblemente la razón que explica esto sea que aunque entendieran la escena estos alumnos no se sentían capaces de generar ideas creativas. Por último, un 19% de los estudiantes demostró que les costaba llevar a cabo la tarea por no estar acostumbrados a hablar o escribir en inglés, también es posible que no entendieran en qué consistía la tarea.

Con respecto al debate de la dieta se consideraron dos criterios previos al desarrollo de la actividad en clase: participación en el debate e información adicional demostrada

por los alumnos. Sin embargo, esto tuvo que ser ampliado para adaptarse mejor a otro tipo de comportamiento, aquellos estudiantes que solo tomaba parte cuando el profesor les hacía una pregunta directa. De esta forma, un 35% de los estudiantes tomaban parte activa en la actividad, un 30% añadía más información de la que se preguntaba en clase y un 35% sólo tomó parte cuando el profesor los instó a hacer lo de forma directa. Esto se puede deber a dos razones. Por un lado, una falta de entendimiento de lo que requería la tarea, o por otro, una falta de motivación por parte de los alumnos ya que habían trabajado previamente estos conceptos en clase de ciencias naturales. Por tanto, me inclino a pensar que fue causado por la segunda.

La tercera actividad consistía en la creación de sus propios zoos así como en la representación donde algunos estudiantes eran cuidadores del zoo y otros eran turistas. Los criterios de esta actividad fueron cuatro: habilidad a la hora de mostrar el zoo, habilidad de definir el animal usando las estructuras dadas, uso de más estructuras, habilidad de usar las estructuras para explicar las características del zoo de forma oral. En ella, un 100% de los estudiantes fueron capaces de mostrar su zoo, ya que la mayoría de ellos se guiaron por el modelo del profesor, solo un 25% supo mejorar su redacción a partir de estructuras propias y solo un 47% supo emplear estas estructuras para explicar los animales que había en su zoo y sus características. Esto se debe a una falta de improvisación por parte del alumnado que aunque sabía hablar de los animales era incapaz de presentar lo que sabían.

La siguiente actividad que se va a evaluar es la creación de señales de representen y expliquen lo que han aprendido en las actividades y sesiones previas. Para esta actividad se presentaron cuatro criterios: creatividad, uso de conocimiento del entorno, habilidad para buscar más información, uso correcto de la lengua.

El 100% de los estudiantes empleó la creatividad en la creación de señales de tráfico, lo que es más participaron activamente en ella. Todos aquellos estudiantes que hicieron la actividad usaron correctamente la lengua inglesa porque la mayoría de ellos contaron con la ayuda y apoyo del maestro. Solo un 30% de ellos demostraron un interés al buscar información extra sobre animales en peligro de extinción, el resto, un 70% usó sus conocimientos previos para llevar a cabo la actividad. Cabe destacar que los resultados excedieron las expectativas porque los alumnos verdaderamente demostraron un interés genuino en cualquier problema que pudiera afectar a los animales, pero también porque aquellos alumnos que se mostraron reticentes en la primera actividad pudieron superar su miedo a fracasar creativamente para poderlo llevar a cabo con éxito.

Para concluir, resulta significativo mencionar que los alumnos no estudiaron en ningún momento para ningún examen ni para las olimpiadas. En su lugar, completaron

la actividad a partir de los conocimientos que habían adquirido en clase. Con respecto a las actividades basadas en vocabulario los resultados fueron los esperados, es decir, los alumnos demostraron una gran habilidad para escribir y hablar de los animales, así como para describirlos y adivinarlos en los textos.

En cuanto a la parte del debate, los estudiantes encontraron una gran dificultad a la hora de hablar de lo que sabían, pero pudieron responder a las preguntas con el apoyo de sus compañeros. Aunque la mayoría de las respuestas fueron en español, los estudiantes fueron reforzados cada vez que usaban la lengua inglesa pero mostraron la competencia de desarrollar sus propias ideas a partir de los conceptos mencionados previamente.

3. CONCLUSIONES

Para concluir es importante revisar y comprobar si se cumplen las ideas propuestas en la parte teórica y llevadas a cabo las actividades. En primer lugar, al estudiar y revisar cada una de las distintas teorías, hemos observado que cada tesis educativa propone unos principios a aplicar en educación. Desde mi punto de vista, no hay ninguna mejor que las otras, sino que aquello que las hará más válidas serán nuestras perspectivas sobre qué debe primar en educación. La educación debe de ser una forma de aprender sobre aquello que nos rodea pero también una forma de cambiar la sociedad, y así poder avanzar. Para poder cambiarla tiene que haber un proceso democrático, es decir, que el alumno también tome parte en las decisiones y para ello necesita comprender aquellos principios que afectan profundamente a nuestra sociedad. Por ello decidí basar esta iniciativa en las ideas de Dewey sobre el pensamiento crítico.

A partir del desarrollo de esta unidad didáctica he comprendido la labor del maestro y la importancia que tiene que sea consciente de la necesidad de reflexión. Solo así podrá llevar a cabo las acciones necesarias para poder incluir el pensamiento crítico en clase. La parte que caracteriza este proyecto es que demuestra que no solo se puede incluir el pensamiento crítico en una clase de segunda lengua sino que además podemos añadir una dimensión estética y personal que motive a los alumnos. Pero para poder llegar a ello es necesario arriesgarse y probar.

Por otro lado, me doy cuenta de que la educación debe de estar íntimamente unida a la investigación. Como docentes, debemos responsabilizarnos y comprometernos a reflexionar sobre cualquier posible error o aspecto a mejorar, pero también a mantener siempre en mente los objetivos y el significado de aprender, sin olvidar que la educación ha de ser pensada para un contexto y que aquellos cambios que se produzcan en la sociedad se deben de reflejar en clase.

Esta investigación nos recuerda además, que el proceso de aprendizaje puede y debe tener un componente estético, es decir, que el alumno no solo debe de comprender el mundo sino que también debe de saber usar su propia creatividad, sus ideas y concepciones para poder crear aquello que deseen. En este caso, utilizamos el teatro y pudimos ver que aunque requiere mucho más tiempo de preparación y de ejecución por parte del maestro y de los alumnos, es vital incluir este tipo de propuestas para motivar a los agentes educativos y para enseñar a nuestros alumnos que pueden usar sus recursos para expresarse.

En contraste, uno de los principales obstáculos que se le presentaron a este proyecto fue el hecho de que la mayoría de los estudiantes eran incapaces de expresar sus propias ideas en inglés, ya que les faltaba la fluencia, el vocabulario, las estructuras necesarias y un hábito a la hora de hablarlo. Sin embargo, tras consultarlo se decidió que será beneficioso para el alumnado incluir el pensamiento crítico a pesar de todo, ya que los alumnos demostraron poder entender al maestro al hablar en la segunda lengua y fueron incluyendo poco a poco más palabras a su vocabulario.

Con todo, es importante mencionar que al usar esta metodología es fácil cuestionarse si esto va a salir bien y si al incluir una quinta dimensión al conocimiento no estaremos afectando al resto. Esto me lleva a reflexionar sobre la pregunta: ¿cuál es el objetivo primordial de una clase de segunda lengua? Tras estudiar en la universidad y trabajar en mis prácticas, me he dado cuenta de que la única forma de hacer las cosas bien es comprendiendo por qué haces lo que haces. Así, me doy cuenta de que la razón por la cual estudiamos lenguas no es el estudio del vocabulario o de las estructuras sino que nace del deseo de comunicarse y de expandir nuestra capacidad para pensar. En consecuencia, los alumnos deberían de ver el proceso de aprendizaje como una herramienta para poder socializar y expresar nuestras ideas a aquellos que no nos entienden. Asimismo, los maestros deberían de priorizar aquellas actividades que no busquen la perfección en la lengua sino más bien un sistema dirigido a la comunicación y al pensamiento, es decir, el desarrollo de las ideas.

Para terminar, es importante tener en cuenta que al usar este tipo de metodología estamos siendo contrarios a la transmisión de conocimientos y a lo que la mayoría de agentes educativos consideran como real aprendizaje. En consecuencia, será muy común encontrar obstáculos y críticas que deberemos de emplear para mejorar y para crecer como maestro. Las cosas no cambian solo con desearlo, a menudo requieren tiempo, esfuerzo, perseverancia y una fuerte confianza en lo que se hace.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple M. et al (2009) The Routledge International Handbook of Critical Education, New York, EEUU: Routledge
- Austring B. (2011) A Scandinavian view on the aesthetic as learning media, Aarhus University, Denmark.
- Dewey, J. (1963), Democracia y educación, Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada S.A.
- Fisher A. (2001). Critical Thinking, an introduction. United Kingdom: Cambridge university press. The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts & Tools -Richard Paul
- González F. Veloz J. Rodríguez I., Veloz L. Guardián B. Ballester A. (2013). Los modelos de conocimiento como agentes de aprendizaje significativo y de creación de conocimiento. Education in the knowledge society (EKS), 14, nº2, 107-132.
- Harpaz, Y. (2014) Teaching and Learning in a Community of Thinking, The third model, Beit Berl, Israel: Springer Netherlands. Doi: 10.1007/978-94-007-6940-3
- Hildermann H. (2010) Educación la guía 2000: Aprendizaje memorístico. Obtained from: <http://educacion.laguia2000.com/aprendizaje/aprendizaje-memoristico>
- Laguna, E. (1995), Como desarrollar la expresión a través del teatro, Barcelona, Spain: Editorial Ceac S.A.
- Limpan, M. (1997), Pensamiento complejo y educación, Madrid, Spain: Ediciones de la torre
- Richards, J. (2010): «Competence and perforance in Language teaching» en RELC





ROBERTO REQUENA¹

Universitat de València - *rorela@alumni.uv.es*

Artículo recibido: 20/07/2016 - aceptado: 30/08/2016

LA LECTURA ESTÉTICA: HACIA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

RESUMEN

Debido a las metodologías tradicionales que todavía prevalecen en la enseñanza de la literatura, muchos alumnos de educación primaria y secundaria no son conscientes de los numerosos beneficios que la lectura de obras literarias puede aportar y, por tanto, conciben la educación literaria como una tarea aburrida y tediosa. Este fenómeno empuja a los alumnos a concebir los libros como interminables páginas garabateadas con indescifrables palabras y frases y, como consecuencia, los niños tienden a desarrollar una repulsión por la literatura.

Ante esta situación, resulta evidente la necesaria renovación de la enseñanza de la literatura dentro de los centros escolares. Dicha renovación debe centrarse en sacar todo el potencial educativo que se puede obtener de las obras literarias y que vuelvan a considerarse como lo que originariamente son: una ventana mediante la que los lectores pueden reflexionar sobre el mundo que les rodea y una oportunidad para que, a través de dicha reflexión, puedan evolucionar y confeccionar su propia personalidad a partir de una actitud y una mentalidad crítica. Para conseguir esta necesaria renovación de la enseñanza de la literatura, existe actualmente una corriente metodológica que está ganando mucho protagonismo en el ámbito escolar: la lectura estética. Este modelo lector pone al alumno en el epicentro de la acción educativa, por lo que el principal objetivo es conseguir que la lectura de obras literarias consiga tener un significativo impacto en la educación del alumno y que, por tanto, dichas lecturas le ayuden a desarrollar una mentalidad crítica, así como una predilección por la lectura.

¹ Roberto Requena Lara realizó un Máster de Investigación en Didácticas Específicas en la Universidad de Valencia, donde también es graduado en Educación Primaria en la mención de lengua extranjera. Su investigación se centra en la lectura estética como herramienta para mejorar la enseñanza de la literatura y potenciar la adquisición de la competencia literaria.

PALABRAS CLAVE: Lectura estética, renovación educativa, enseñanza literaria, experiencia estética, modelo lector.

ABSTRACT

Due to the traditional methodologies that still prevail in the literary education, many primary and secondary education learners are unaware of the benefits that the reading of literary works can have and, as a consequence, they conceive literary education as a tedious and boring task. This fact pushes students to think of books as endless pages scribbled with senseless sentences and words and, consequently, children tend to develop a high repulsion towards literature.

In view of this situation, the renovation of literary education has become an important matter. This renovation should focus on taking the educational potential that literary works have and let them become what they originally are: a window from which students can observe and reflect about the world around them, as well as a chance to develop and create their own personality through a critical attitude and mentality. In order to achieve this renovation, there is new methodological trend that is gaining importance in the school environment: the aesthetic reading. This reading model puts the students in the spotlight of the educational activity. Then, the main objective is to achieve that the readings of literary works have a meaningful impact in the learners' education and, therefore, let them be an important part of the students' development of a critical personality.

KEYWORDS: Aesthetic reading, educational renewal, literary education, aesthetic experience, reading model.

No hay demasiado lugar ni a debates ni a dudas cuando se afirma que la literatura y su enseñanza dentro del ámbito escolar reporta grandes beneficios para el alumno. Gracias al trabajo con obras literarias, los alumnos presentan, entre otros beneficios, una mayor sensibilidad artística y cultural, un mejor conocimiento del mundo y un mejor conocimiento de su propia personalidad. No obstante, para que los alumnos puedan beneficiarse de todo esto, es necesario fomentar una metodología que permita a los estudiantes descubrir todas las ventajas de la literatura. Dicho de otra manera, las metodologías tradicionales no permiten que los alumnos puedan extraer de la lectura de obras literarias todos los beneficios posibles (Ballester e Ibarra, 2009, p. 28). En dichas metodologías, la atención no está puesta en los lectores, sino en los textos, por lo que los alumnos se ven obligados a abordar dichas lecturas a través de ciertas convenciones, opiniones o perspectivas que son consideradas las correctas. Con esto no se está diciendo que dichas convenciones no sean válidas, pero sí que se está poniendo el acento en la necesidad de romper las ataduras que *estas* convenciones suponen para los lectores y dejar que sean ellos quienes exploren y vivan libremente la lectura que están realizando. (McGillis, 1985; Reyes-Torres, 2014).

Con esta finalidad, la lectura estética se postula como una de las posibles soluciones para dar respuesta a la necesaria renovación de la enseñanza literaria. Este modelo lector pone al estudiante como el mayor protagonista de la acción educativa, por lo que el objetivo primordial de cualquier obra con la que se trabaje no es que el alumno conozca las convenciones literarias de dicha obra, sino que el alumno sea capaz de abordar la lectura de una manera totalmente personal y que, de esta manera, pueda tener un impacto significativo en su vida. Por tanto, el objetivo del presente artículo será, en primer lugar, hacer una revisión teórica de lo que el término «estético» significa, por lo que se hará una definición de lo que implica tener una experiencia estética y su conexión con la lectura estética. En un segundo lugar, se expondrán los resultados obtenidos al utilizar un modelo lector basado en la lectura estética en diversos ámbitos educativos. Estos resultados pueden observarse en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, el desarrollo cognitivo y el desarrollo de la competencia literaria. Con todo esto, lo que se pretende es proporcionar una base suficientemente estable para iniciar la renovación de la enseñanza literaria, tomando la lectura estética como eje central de este proceso.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En esta sección, haremos una revisión de las diferentes concepciones que se han acuñado del término estético y de las denominadas «experiencias estéticas» para, posteriormente, relacionar ambos conceptos con la «lectura estética». La autora Kertz-Welzel (2005) expone en su trabajo que el término «estético» tiene su origen en la palabra griega *aisthesis* la cual significa «percepción a través de los sentidos» (p. 103). En base a esta definición, los antiguos filósofos griegos concebían dicho término como una «vía de experimentar el mundo a través de los sentidos y las sensaciones» (Kertz-Welzel, 2005, p. 103). Estas definiciones son cercanas al modelo lector defendido en este trabajo ya que, como se ha anticipado en la introducción, la lectura estética tiene, entre otros, el objetivo de crear un estrecho lazo que vincule de forma personal al lector con la obra. En esta línea, Kertz-Welzel (2005) apunta que la *aesthesis* trata de justificar las emociones y percepciones sensoriales como la única manera de entender el mundo, así como el rol que juega la interacción entre imaginación, sentimientos e intelecto a la hora de realizar juicios y valoraciones sobre él (p. 103).

Si bien no debería haber mayor problema en establecer un modelo educativo que fomentará la experiencia estética a través de la lectura, dichas experiencias han tenido muchas dificultades para abrirse camino en el mundo de la educación. Como indica Dewey (1934) tradicionalmente había una concepción muy encorsetada de cómo se podía tener una experiencia estética, ya que estaba únicamente vinculada a las formas

«La lectura estética: hacia la mejora de la enseñanza de la literatura infantil y juvenil» 149

clásicas del arte (pintura, escultura, etc.) y, por tanto, no todos los individuos tenían accesibilidad a ellas (p. 13). Esta restricción, por tanto, no es más que un impedimento para que todo ser humano tenga acceso a vivir este tipo de experiencias. Por ello se antoja necesario derribar dicha barrera y poner las experiencias estéticas al alcance de todos los individuos. Según Dewey (1934), para poder hacerlo, es necesario concebir dichas experiencias como algo común, como parte de nuestro día a día y de nuestras actividades cotidianas (p. 17). En definitiva, lo que se busca es rechazar la idea del arte como algo clasicista y únicamente perteneciente a ciertos espacios muy concretos y empezar a pensar en el arte como todo aquello que se ha realizado con la intención de buscar belleza y armonía, así como con la intención de despertar los sentidos humanos y vivir experiencias personales a partir de esos trabajos. Esto ampliaría el abanico de actividades o eventos que podrían ser el desencadenante de una experiencia estética como pudiera ser una canción, una escultura o un libro.

Otro aspecto importante para el modelo de lectura estética y sobre el que Kertz-Welzel (2005) también pone el acento es el componente lúdico. Como se menciona en la introducción del trabajo, la lectura estética no solo busca que los alumnos fomenten una mentalidad crítica, sino que también busca que los lectores puedan encontrar diversión y gozo en la actividad lectora. En este sentido, Kert-Welzel (2005) apunta que el juego es también una manera de experimentar tanto con los sentidos como con el intelecto con el objetivo de encontrar una armonía entre ellos. Asimismo, también es importante desarrollar esta faceta lúdica de la lectura estética ya que la diversión y el juego son una importante parte de la vida de los niños. De hecho, es la vía que utilizan para fomentar su imaginación y poder llegar a realizar sus propias creaciones (p.104).

Todas estas características propias de las experiencias estéticas dan pie a pensar que existen diversos tipos de experiencias. En esta línea, John Dewey (1934) diferencia entre dos tipos. Por un lado, existen experiencias que únicamente se suceden porque estamos vivos, pero que no aportan nada significativo, no están conectadas entre sí y suelen ser inconclusas. Al no estar el individuo pendiente de la sucesión de eventos, dicha experiencia no aporta nada, es vacía, simplemente llega a nuestras vidas y se va sin dejar ningún tipo de huella. En cambio, hay otro tipo de experiencias que sí son significativas para nosotros. En estas experiencias sí que somos conscientes de lo que está ocurriendo, sí que vemos cómo se van encadenando los sucesos de una manera que puede tener un impacto en nuestras vidas. Estas son las experiencias que son importantes para nosotros y éstas son las que denominamos «experiencias estéticas» (p. 49).

A otro nivel, en la segunda parte de nuestro marco teórico trataremos de estrechar el ámbito del estudio. Una vez realizada la revisión del término «estético»,

nos centraremos en definir la lectura estética y otro tipo de lecturas existentes. Para comenzar, trataremos de establecer la conexión que existe entre las experiencias estéticas y la lectura estética. Como bien se ha comentado anteriormente, las experiencias estéticas sitúan las emociones y los sentimientos en el centro de la acción educativa. Por tanto, el objetivo es que el individuo sea quien más beneficios extraiga de estas experiencias y que, como consecuencia, tengan un significativo impacto en sus vidas. La lectura estética, por su parte, busca conectar la lectura de obras con las emociones y sentimientos de los alumnos, ayudarles a que, de cierta manera, se sientan parte de la historia y a que puedan dar total libertad a su imaginación y creatividad a la hora de reflexionar sobre la obra. En definitiva, el nexo de unión entre las experiencias estéticas y las lecturas estéticas reside en el papel protagonista que recibe el individuo, así como en la búsqueda de la diversión y el disfrute al vivir estas experiencias.

Una vez explicado esto, continuaremos mostrando las diferentes definiciones que se han hecho sobre la lectura estética. Rosenblatt (1993) define la lectura estética como aquella lectura en la que la atención está especialmente centrada en lo que la obra evoca y hace vivir al alumno, por lo que hay una predominancia de las sensaciones, emociones y actitudes privadas (p. 383). Fernández Fernández (2006) concibe la lectura estética como una transacción entre el texto y el lector. Este hecho es especialmente importante para el docente, ya que una de sus obligaciones es conocer en todo momento lo que ocurre en la mente del alumno para, de esta manera, poder guiarlo a través de la lectura (p. 35).

En contraposición a la lectura estética, tenemos lo que Rosenblatt (1993) define como «lectura eferente». Este tipo de lectura está principalmente dirigido al análisis, abstracción y acumulación de una información determinada con el objetivo de retenerla una vez realizada la lectura (p. 383). En esta línea, Fernández Fernández (2006) expone que es aquel tipo de lectura que lleva a los lectores a pensar lo mismo al leer el texto, es decir, no se le otorga ningún significado propio (p. 35). Con todo, es importante señalar que, pese a que en el presente trabajo estamos tratando de fomentar la lectura estética, la lectura eferente sigue siendo un tipo de lectura que los alumnos necesitan desarrollar para su completa formación. Ambos tipos de lectura presentan numerosos beneficios por lo que se puede afirmar que ambas son complementarias, siendo los objetivos del lector o del docente lo que define si se utiliza un tipo de lectura u otra (Fernández Fernández, 2006, p. 35). En esta línea, Rosenblatt (1981) expone que la lectura estética no es mejor o peor que la lectura eferente, sino que únicamente buscan objetivos distintos y que, además, ambas pueden encerrar un alto nivel de dificultad (p. 25). En definitiva, la idea clave es no caer en el común error de centrarse exclusivamente en el trabajo de la lectura eferente, que es exactamente lo que suele ocurrir en los centros escolares.

«La lectura estética: hacia la mejora de la enseñanza de la literatura infantil y juvenil» 151

Para concluir con esta sección, se expondrán una serie de características expuestas por Connell (2000) para definir la lectura estética. Si bien este estudio trata de definir las experiencias estéticas, y no la lectura estética, las similitudes entre la lectura estética y las experiencias estéticas son tan numerosas que se podría incluso afirmar que las experiencias estéticas forman parte de la lectura estética. Por este motivo, las características que vamos a exponer a continuación son perfectamente válidas para definir la lectura estética.

En primer lugar, es necesario conseguir que el lector haga una inmersión en sus creencias y conocimiento previo. Para que esto ocurra, es necesario que se escojan una serie de textos que respondan a los intereses e inquietudes de los alumnos para que, de esta manera, se vean motivados a interactuar con la obra. Una vez conseguido esto, se pretende que el lector, a partir de las mencionadas experiencias previas, utilice la obra como vía para mejorar y expandir su comprensión del mundo que le rodea. (Connell, 2000, p. 32).

En segundo lugar, es necesario que las obras elegidas despierten en los alumnos conflictos emocionales. Para crear dicho conflicto emocional, la lectura debe presentar aspectos culturales, sociales o personales que no coincidan con los del lector. Es decir, tiene que presentar una visión del mundo y de la sociedad diferente a la que el lector tiene para crear en él una inestabilidad emocional. Este choque entre las ideas del individuo y las que presenta la obra conseguirá que el lector esté realmente embaucado por la lectura, un aspecto fundamental de la lectura estética. Además, gracias a estos conflictos internos el alumno tendrá la posibilidad de conocer mejor el mundo que le rodea y, como consecuencia, podrá crear su propia imagen de él. (Connell, 2000, p. 33).

El tercer aspecto que define la lectura estética es el importante rol que juega la imaginación. Dicho de otra manera, los docentes deben asegurarse de que las obras que elijan para trabajar con sus alumnos dan pie a la estimulación de sus habilidades imaginativas. El desarrollo de dicho aspecto no solo presenta multitud de beneficios para el desarrollo integral del alumno, sino que también favorece la creación de una sociedad democrática. Gracias a la imaginación, los alumnos pueden conectarse emocionalmente con las vidas y los sentimientos de otras personas, mejorando de esta manera la empatía de nuestros estudiantes. Consecuentemente, las relaciones sociales en las que nuestros alumnos tomen partido mejorarán y, por tanto, contribuirán al buen funcionamiento de una sociedad democrática. (Connell, 2000, p. 33).

En síntesis, durante el presente punto hemos ofrecido las justificaciones teóricas que sustentan la creación de un modelo lector basado en la lectura estética. Por tanto, tenemos que dejar de pensar en el modelo lector aquí defendido como una

utopía educativa para empezar a considerarlo como el primer paso hacia la necesaria renovación que requiere la enseñanza de la literatura en el ámbito educativo.

2. RESULTADOS E IMPACTO DE LA LECTURA ESTÉTICA

Durante esta sección, el objetivo es exponer los beneficios a la hora de introducir la lectura estética en el sistema educativo. Este enfoque del modelo lector, debido a su complejidad y pluralidad, presenta un impacto considerable en diversas áreas del desarrollo del alumno.

2.1. Resultados en las habilidades lingüísticas

El fomento del hábito lector y la implantación de la lectura estética presentan una gran cantidad de beneficios a nivel lingüístico en elementos como el vocabulario, la sintaxis, la expresión oral y escrita, etc. Este hecho se acontece gracias a que los libros de lectura presentan un contexto real de uso y aparición del lenguaje, por lo que los alumnos pueden trabajar con él de una manera más natural e ir, poco a poco, absorbiendo diversas palabras, estructuras, etc. (Afsar, 2011, p. 315). De esta manera se consigue apartar del mundo educativo aquellos ejercicios descontextualizados basados en la repetición y la memorización que no dejan oportunidad al alumno para usar el lenguaje de una manera natural y lúdica.

Centrándonos en aspectos más concretos, el vocabulario es el elemento lingüístico con mejores resultados obtenidos a la hora de implantar la lectura estética. Sainz González (2005) expone que aquellos estudiantes que practican una lectura estética presentan una mayor habilidad y soltura a la hora de trabajar con palabras relacionadas con los libros y la literatura como pueden ser *autor, ilustrador, argumentos, personajes principales, trama, etc.* Este hecho, por tanto, favorece en gran medida la creación de espacios comunes de debate donde tanto los alumnos como los profesores comparten sus experiencias con las obras, ya que la conversación es totalmente fluida y amena. Asimismo, este desarrollo del lenguaje no se queda únicamente en un plano relacionado con la literatura, sino que, además, estos alumnos también presentan mayor facilidad a la hora de adquirir vocabulario de otras áreas o materias (Sainz González, 2005, p. 361).

En esta línea, Elley (1989) extrae una serie de conclusiones muy significativas para la metodología de los profesores. En su estudio concluye que la lectura en voz alta de los libros también ayuda a la adquisición y desarrollo de diversos aspectos lingüísticos por parte de los alumnos, especialmente el vocabulario (Elley, 1989, p. 180). Este hecho hace que los maestros puedan utilizar la lectura de libros como un vía para

«La lectura estética: hacia la mejora de la enseñanza de la literatura infantil y juvenil» 153

crear un espacio conjunto de aprendizaje con los alumnos en el que se les permita interactuar a la misma hora que se realiza la lectura, creando así una experiencia colectiva que potenciaría los beneficios de la lectura estética. Además, este trabajo reflexivo por parte de los alumnos les reportará grandes beneficios, ya que acciones como cuestionarse el significado de las palabras o frases u ofrecer posibles alternativas a ciertas estructuras conlleva un trabajo metalingüístico que dotará a los alumnos de un gran control sobre aspectos como el vocabulario, estructuras sintácticas, aspectos morfológicos, etc. (Sipe, 2000, p. 315).

Una de las consecuencias más notables de esta mejora en la adquisición de elementos lingüísticos es el desarrollo de la capacidad comunicativa de los alumnos. Gracias a dicha adquisición, los alumnos son capaces de crear textos con un alto nivel de estructuración, un léxico muy rico y un gran conocimiento de la lengua. Este hecho conduce a que los textos de dichos alumnos se caractericen por tener unos índices altos de coherencia, solidez y claridad, tres aspectos fundamentales a la hora tanto de exponer sus ideas como a la hora de crear argumentos para defenderlas (Sainz González, 2005, p. 361).

2.2. Resultados en la percepción de la literatura

Uno de los resultados que persigue la aplicación de la lectura estética es que los alumnos conciban la lectura como una actividad placentera y lúdica para que, de este modo, se pueda convertir en parte de su cotidianidad y de su tiempo libre. Para conseguir esto, es necesario acabar con la perspectiva de que la lectura solo es una actividad académica. Es decir, necesitamos empezar a pensar en los libros y la literatura como un fenómeno que debe acontecerse en cualquier ámbito de la vida del individuo, y no únicamente en su estancia en los centros escolares.

La lectura estética, tal y como expone Sainz González (2005), consigue que los alumnos lean por fines recreativos, y no por fines educativos. Este hecho tiene una notoria importancia ya que, actualmente, muchos alumnos únicamente leen los libros impuestos por sus profesores. Además, la lectura estética también modifica el uso que se hace de los espacios dedicados a la literatura, como pueden ser las bibliotecas. Gracias a la libertad que nuestro modelo lector otorga a la hora de escoger sus obras, los estudiantes empiezan a visitar la biblioteca con mayor asiduidad y, como consecuencia, el préstamo de libros también aumenta de una manera considerable. Asimismo, la utilización de espacios literarios permite que los alumnos descubran de primera mano la inmensa variedad de literatura que existe actualmente, por lo que es solo cuestión de tiempo que los alumnos encuentren aquellos géneros, autores u

obras que realmente les llenan y completan como lectores y como individuos (Sainz González, 2005, p. 360).

Estos aspectos ayudan a que el alumno vaya desarrollando una predilección por la lectura que hará que la actividad lectora se convierta de manera gradual en un hábito. Sin embargo, este no es el único beneficio de considerar la lectura como una fuente de diversión. Rosenhouse, Feitelson, Kita y Goldsten (1997) exponen que concebir la lectura como un acto lúdico y agradable hace que los lectores estén predispuestos a conectar aquellas obras que leen con sus sentimientos, emociones, opiniones, experiencias propias, etc. (p. 180). Este fenómeno es altamente beneficioso ya que, como se ha apuntado anteriormente, uno de los pilares fundamentales para el éxito de la lectura estética es la interacción que se debe acontecer entre el libro y su lector.

En conclusión, la lectura estética facilita la consecución de todos estos resultados ya que es un modelo lector que pone al alumno en el centro de la acción educativa y, por tanto, sus reacciones, opiniones o emociones a la hora de trabajar con las obras literarias son el resultado más valioso e importante de la actividad lectora. Dado a que los alumnos entienden y conciben su papel protagonista, la lectura pasa de ser una obligación escolar que genera estrés y ansiedad a ser una actividad relacionada con el placer y la diversión. Este cambio de perspectiva sobre la literatura es el primer paso para propiciar que los alumnos adquieran un hábito lector que les acompañe a lo largo de sus vidas y puedan, por tanto, beneficiarse de los múltiples beneficios que esta actividad aporta en su desarrollo y evolución como individuos.

2.3. Resultados en el desarrollo cognitivo

Otro de los aspectos en el que la implantación de la lectura estética tiene un gran impacto es en las habilidades cognitivas de los alumnos. Dicho de otra manera, el modelo lector defendido en el presente artículo busca que los libros no solo sean una fuente de disfrute y gozo para los alumnos, sino que también puedan ser utilizados como base para su desarrollo personal y para su proceso de maduración.

Sipe (2000) concluye que la interpretación y análisis de la obra por parte de los lectores no solo conduce a un mejor entendimiento de ella, sino que presenta la posibilidad de que los alumnos puedan crear sus propias opiniones sobre el libro, construir argumentos para defender dichas ideas, interrelacionar diversos aspectos que van apareciendo tanto durante la obra como durante la discusión, etc. Este fenómeno permite que el lazo que une al libro y a su lector sea cada vez más fuerte, lo que conlleva a que el impacto que pueda tener la obra en la vida del alumno sea muy significativo (Sipe, 2000, p. 265).

«La lectura estética: hacia la mejora de la enseñanza de la literatura infantil y juvenil» 155

Dickinson y Smith (1994) también defienden los beneficios que tiene para el alumnado la discusión de las obras. En dicho estudio se expone que la capacidad analítica de los estudiantes se desarrolla significativamente debido a que las reflexiones que hacen sobre la obra ayuda a los lectores a crear sus propias opiniones y puntos de vista sobre la obra (Dickinson y Smith, 1994, p. 118). Por su parte, Sainz González (2005) habla del desarrollo de la empatía de los lectores al implantar la lectura estética ya que, al leer la obra, los alumnos presentan un notable esfuerzo a la hora de entender a los protagonistas para así poder hacer mejores inferencias y predicciones de la obra (Sainz González, 2005, p. 361).

Otro beneficio cognitivo importante es el desarrollo de la capacidad imaginativa de los lectores. Debido a que los alumnos necesitan hacer una completa inmersión en la obra para que la lectura de ella se pueda considerar una lectura estética, los alumnos desarrollan de una manera significativa la imaginación. Además, gracias a las reflexiones realizadas tanto de manera individual como con el resto del grupo, los alumnos tienen la oportunidad de manipular la obra y de ser creativos con ella (Sipe, 2000, p. 267).

En definitiva, vemos como la lectura estética se presenta como una poderosa estrategia para fomentar las habilidades cognitivas de nuestros alumnos. Los complejos retos intelectuales que este modelo lector plantea a los alumnos permiten una evolución en una gran variedad de aspectos y, por tanto, garantiza una evolución integral de los estudiantes. Además, gracias a estos esfuerzos intelectuales que llevan a cabo los alumnos, su capacidad crítica se potencia, por lo que nuestros aprendices son capaces de observar e interactuar con la sociedad que les rodea de una manera adulta y personal.

2.4. Resultados en el desarrollo de la competencia literaria

El desarrollo de la competencia literaria es una de las mayores motivaciones por las que se enseña literatura. La lectura estética, como veremos a continuación, también presenta una serie de beneficiosos resultados para dicha competencia. Antes de explicar dichos resultados, es necesario subrayar que, aunque se hayan tratado de manera aislada, los aspectos anteriormente comentados tienen un considerable papel en el desarrollo de la competencia literaria, por lo que es necesario concebir dicha competencia de una manera amplia y plural. Para ejemplificar esto, utilizaremos la concepción que tiene Reyes-Torres (2014) sobre la competencia literaria. Para Reyes-Torres, la competencia literaria se sustenta en tres dimensiones. En primer lugar, tenemos la dimensión cognitiva, la cual se refiere a la propia identidad del aprendiz,

su actitud y su habilidad natural para abordar un texto y generar nuevas ideas. Dicho de otra manera, nos referimos a esta dimensión como la «maquinaria básica que es necesaria por parte de un lector para poder procesar un texto» (p. 46). En segundo lugar, encontramos la dimensión conceptual, que trata de los conocimientos lingüísticos y literarios. Esta dimensión está relacionada con el uso de unas habilidades lingüísticas y de unas convenciones literarias internalizadas para comentar un texto de manera racional. Por tanto, lo que se pretende mostrar es la necesidad por parte del lector de utilizar una serie de conocimientos lingüísticos y literarios que le permitirán identificar aspectos significativos de una obra literaria. (Reyes-Torres, 2014, p. 47). En tercer lugar, tenemos la dimensión estética y sociocultural. Esta es la dimensión más importante a la hora de desarrollar y modernizar el concepto de competencia literaria ya que es en esta dimensión donde se enmarca la necesaria interacción que debe crearse entre el lector y la obra. Por tanto, esta es la dimensión que debe trabajarse con el objetivo de que los alumnos den total libertad a sus emociones y sentimientos a la hora de abordar un texto (Reyes-Torres, 2014, p. 48).

Coosje Van Der Pol (2012) concluye que la reflexión y puesta en común que se realiza sobre una obra, tanto antes como durante como después de la lectura de la misma, tiene un fuerte impacto en el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos. De esta manera, queda patente como la creación de un espacio de aprendizaje común donde los alumnos puedan realizar sus lecturas tranquilamente y poner en común las diferentes percepciones que van creando sobre ella es completamente necesario. De no crearse dicho espacio, es muy difícil conseguir dicha evolución de la competencia literaria por otras vías o usando metodologías más tradicionales (Van Der Pol, 2012, p. 105).

3. CONCLUSIONES

La lectura estética se ha configurado como una de las posibilidades más prometedoras para liderar la necesaria renovación de la educación literaria. Gracias a este modelo lector, se puede modificar la concepción y el uso que se hace de la lectura. Con los métodos tradicionales, la lectura se convierte en otra actividad monótona y repetitiva que no aporta nada al alumnado. No obstante, desde la perspectiva ofrecida en el presente artículo, la lectura se convierte en una actividad que desarrolla de forma global e integral al lector. Dicho de otra manera, la lectura estética y sus beneficios en tantos ámbitos como se han comentado favorecen el proceso evolutivo del alumnado en campos tan diversos como su capacidad cognitiva, su imaginación, la creación de una mentalidad crítica o sus habilidades lingüísticas. Además, gracias a esta diversidad de

«La lectura estética: hacia la mejora de la enseñanza de la literatura infantil y juvenil» 157

beneficios se permite que los alumnos potencien la adquisición de ciertas habilidades y competencias que son indispensables en la sociedad en la que hoy en día vivimos.

En esta línea, no hay que olvidar el componente lúdico que acompaña a la literatura estética. Es la diversión y el gozo por leer lo que va a hacer que los alumnos sientan una fuerte atracción hacia la literatura, un hecho que se deriva en la creación de un hábito de lectura que acompañará a nuestros estudiantes a lo largo de sus vidas. En suma, todo lo expuesto en el presente artículo nos da la posibilidad de dejar de pensar en la renovación de la educación literaria como una utopía y empezar a pensar en la lectura estética como una de las posibles herramientas que articulen y vehiculen la renovación y mejora de la educación literaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afsar, A. (2011). Literary texts in language teaching. *International Journal of Academic Research*, 3(4), 315-320.
- Ballester, J., y Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Revista Ocnos*, 5, 25-36.
- Connell, J., M. (2000). Aesthetic Experiences in the School Curriculum: Assessing the Value of Rosenblatt's Transactional Theory. *Journal of Aesthetic Education*, 34(1), 27-35.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Nueva York, Estados Unidos: Berkley Publishing Group.
- Dickinson, D. K. y Smith, M. W. (1994). Long-Term Effects of Preschool Teachers' Book Readings in Low-Income Children's Vocabulary and Story Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 105-122.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary Acquisition from Listening to Stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187.
- Fernández Fernández, R. (2006). El uso de los textos literarios en el aula de inglés como lengua extranjera: hacia una aproximación estética. *Pulso: revista de educación*, 29, 33-42.
- Kertz-Welzel, A. (2005). In Search of the Sense and the Senses: Aesthetic Education in Germany and the United States. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(3), 102-114.
- McGillis, R. (1985). Literary Incompetence. *Children's Literature Association Quarterly*, 10(3), 144-145.
- Reyes-Torres, A. (2014). Literacy education: The first step towards literary competence. En Reyes-Torres, A., Villacañas-de-Castro, L. S., y Soler-Pardo, B. *Thinking through Children's Literature in the Classroom*, pp 42-53. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Rosenblatt, L. (1981). On the Aesthetic as the Basic Model of the Reading Process. *The Bucknell Review*, 26(1), 17-32.
- Rosenblatt, L. (1993). The Transactional Theory: Against Dualism. *College English*, 55(4), 377-386.

- Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. y Goldstein, Z. (1997). Interactive Reading Aloud to Israeli First Graders: Its Contribution to Literacy Development. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 168-183.
- Sainz González, L. M. (2005). La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores. *Revista de Educación*, (1), 357-362.
- Sipe, L. R. (2000). The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Story Read-Alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252-275.
- Van der Pol, C. (2012). Reading Picturebooks as Literature: Four-to-Six-Year-Old Children and the Development of Literary Competence. *Children's Literature in Education*, 43(1), 93-106.





ESTHER ALABAU RIVAS¹

CEIP Juan XXIII, Godella - *estherariest31@gmail.com*

Artículo recibido: 14/08/2016 - aceptado: 12/09/2016

LAS INFERENCIAS DURANTE LA LECTURA: DE LA CURIOSIDAD LITERARIA A LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

RESUMEN

Las inferencias forman parte de un proceso constructivo del significado, es decir, cuando leemos completamos el significado del texto con una serie de conocimientos no explícitos pero que, dependiendo del contexto comunicativo en el que nos encontramos, dotan de sentido el texto literario y nos permiten involucrarnos en él. En este artículo nos interesa, por un lado, conocer los procesos cognitivos durante la lectura comprensiva sin dejar de lado el aprendizaje de lenguas. Por el otro, exploraremos la tipología inferencial nacida de la Hipótesis Construccionalista, cuya premisa es que el lector crea, inventa e imagina el porqué de las motivaciones de los personajes, sus sentimientos, su aspecto físico, las relaciones causales entre los acontecimientos, etc.

PALABRAS CLAVE: Inferencias, lectura comprensiva, textos literarios, construcción de significados.

ABSTRACT

Inferences are part of a constructive process of meaning, that is, when we read we complete the meaning of a literary text with a series of non-explicit knowledge. This meaning varies

¹ Esther Alabau Rivas trabaja actualmente como maestra de inglés en el CEIP Juan XXIII de Godella (Valencia). Es Graduada en Educación Primaria, con Mención en Lengua Extranjera (inglés) por la Universitat de València. Realizó un Máster en Investigación en Didácticas Específicas (Lengua y Literatura), ampliando su formación con varios Diplomas de Especialización, en Mediación en la Escuela y en la Red y en Educación Lectora y Literaria en el S. XXI. Su línea de investigación se centra en el desarrollo de la competencia literaria a la par que el de la inteligencia emocional a través de la LIJ en la clase de lengua extranjera.

depending on the communicative context in which we find ourselves and the degree we can get involved in it. In this article we are interested, on the one hand, in learning about the cognitive processes that take place during reading comprehension without neglecting language learning. On the other, we will explore the inferential type established by the Constructionist Hypothesis, one whose premise is that the reader create, invents and imagines about the characters' motivations, their feelings, their physical appearance; causal relationships between events, etc.

KEYWORDS: Inferences, reading comprehension, literary texts, construction of meanings.

Desde la psicología cognitiva se han realizado estudios sobre los procesos cognitivos, su funcionamiento en la comprensión de una amplia variedad de textos y su influencia en el aprendizaje. Es por esto que nos planteamos la relevancia de un desarrollo significativo de la competencia lectora, teniendo en cuenta la importancia de las primeras experiencias lectoras así como su relación con el aprendizaje lingüístico que se espera vaya de la mano de esta aspiración curricular y académica. Partiendo pues de esta visión, en este artículo se pretende profundizar en los factores implicados en una lectura comprensiva y abordar las distintas dificultades que afrontamos durante la generación de significados, si bien detallamos sus propósitos a continuación.

Los objetivos alrededor de los cuales desarrollamos este artículo parten, en primer lugar, de esbozar qué ocurre en nuestra mente mientras leemos. A continuación, nos planteamos dar respuesta al siguiente interrogante: ¿por qué cada lector genera una comprensión única de lo leído? Seguidamente, definiremos qué son las inferencias y qué tipos hay, centrando nuestra atención en aquellas generadas durante la lectura. Asimismo, destacaremos el papel de la literatura infantil y juvenil en este tema y, para finalizar, especificaremos a partir de qué materiales podemos trabajar las inferencias.

1. ¿QUÉ ES LEER?

Leer implica construir representaciones mentales en la memoria, de las cuales hacemos uso cuando tratamos de comprender un texto para dotarlo de significado; estas construcciones son flexibles ya que permiten realizar, a la vez, una interpretación del texto y de la información que contiene (Gárate Larrea, 1994; Cassany, 2006; Van den Broek, Kendeou, Lousberg y Visser, 2011; Mendoza, 2008). Tal y como dijo Mendoza (2004): «La lectura es una actividad cognitiva de asociación de ideas, de conocimientos, reconocimiento y valoraciones» (p. 145). Por tanto, no se trata de una tarea contemplada como adicional en el aprendizaje de lenguas sino que, al invitar

a los estudiantes a hacer uso de la lectura, permitimos que esta se convierta en un recurso más.

Algunos estudios relevantes sobre la comprensión lectora son los encabezados por Graesser (Graesser, Bertus, y Magliano, 1995; Graesser, Wiemer-Hastings, y Wiemer-Hastings, 2001; Graesser y Wiemer-Hastings, 1999; Graesser, Singer, y Trabasso, 1994), los cuales, con su hipótesis construccionista, dan crédito a las inferencias generadas *on-line*, es decir, aquellas que se producen durante la lectura. Dichos estudios se centran, en gran parte, en la predicción de esta tipología inferencial mediante el análisis de las producciones verbales orales o «*think aloud protocols*», razonamientos que lleva a cabo el lector mientras está construyendo el significado de lo que está leyendo. Lo realmente reseñable es que, haciendo uso de una gama discursiva variada (cuentos para niños, historias literarias para adolescentes y adultos y textos expositivos) estos estudios identifican qué inferencias se dan durante la lectura. Además, postulan una relación entre el conocimiento previo del lector y el conocimiento extraído de cada lectura a fin de diseñar tareas complementarias dirigidas a facilitar la reflexión libre y crítica; tareas que, conjuntamente, sirvan para testar su teoría inferencial.

En palabras de Goodman (1988):

Reading is a receptive language process. It is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs. There is thus an essential interaction between language and thought in reading. The writer encodes thought as language and the reader decodes language to thought. (p. 12)

Esta definición permite que, en los estudios llevados a cabo en Didáctica de la Lengua y la Literatura relativos a la lectura –ya sea en L1 (lengua materna), L2 (segunda lengua) o LE (lengua extranjera)–, se dé una concepción de la lectura como actividad de recepción y construcción, por tanto, de proceso cognitivo complejo, gracias al cual se da un aprendizaje de la lengua desde una perspectiva integradora. Es importante señalar que Goodman también habla de la relación entre comprensión lectora y competencia lingüística –no solo en L1 sino también en una L2 y una LE (Escudero, 2010)–, idea que ha sido retomada en estudios posteriores y, de algún modo, se ha perfilado en las diferentes disciplinas que confluyen en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, como ya se ha señalado anteriormente.

Ballester (1999) señala la importancia de leer y comprender lo que se lee como acciones que deben darse conjuntamente puesto que, de otro modo, la lectura no tendría sentido. Ahondando en aportaciones que tratan de caracterizar aquello que envuelve a la lectura, este autor dota de peso el proceso de gozar, de descubrir, de

«Las inferencias durante la lectura: de la curiosidad literaria a la construcción...» 163

adentrarse y, en definitiva, de apropiarse de aquello que se lee, alejándose de la visión del acto de leer como una actividad pasiva al mismo tiempo que destaca, también, el valor que esta tiene en la construcción de sentido para con el texto.

Siguiendo esta idea, deben darse una serie de procesos mentales para lograr «la comprensión» mediante la lectura, procesos constructivos que un sujeto lleva a cabo durante y después de leer, que se deben desarrollar y estar en formación continua. Esto puede conseguirse con la mayor cantidad posible de textos leídos (donde abunde la variedad del género discursivo y todos ellos se caractericen por ser interesantes y motivantes para el lector) así como con la creación y el asentamiento del hábito lector —dos factores que deben ir (y van más allá) de las lecturas del aula (Mendoza, 2008).

En línea con esta definición, entendemos que la comprensión va ligada a la llamada «competencia lectora» de tal forma que, gracias a la consolidación de esta competencia, el lector puede establecer relaciones causales, temporales y entre conceptos, además de activar el conocimiento del mundo que posee así como el conocimiento de las diferentes estructuras textuales cuando lee (Just y Carpenter, 1987). En otras palabras, es importante señalar que las nociones de comprensión, interpretación e integración caracterizan esta competencia que, a su vez, va unida al concepto de competencia literaria permitiendo que el proceso de recepción se dé en excelentes condiciones (Devís, 2006; Mendoza, 2004).

Continuando con esta reflexión, Escudero (2010) se suma a otros estudiosos de la psicología cognitiva cuando afirma que la comprensión comporta un numeroso conjunto de procesos y subprocesos «perceptivos, de codificación y acceso al léxico, de procesamiento sintáctico, gramatical, de inferencias...» (p. 5). Asimismo, respalda el concepto de lectura constructiva, implicando a los sistemas atencionales y de memoria en la comprensión (Goodman, 1988; Kintsch, 1998; Graesser C., Singer, y Trabasso, 1994; Just y Carpenter, 1987; Graesser, Bertus, y Magliano, 1995).

En un intento por explicar cómo y cuándo se da la comprensión lectora, muchos estudiosos desde la psicología cognitiva han propuesto una serie de modelos mentales cuya base es común: la comprensión lectora es una capacidad particularmente humana para la búsqueda de significado mediante un proceso constructivo, integrador y coherente de la información recibida y completada con la que el lector ya posee (Mendoza, 2004). En los nuevos enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación basados en el lector, esta concepción de la comprensión está íntimamente ligada a lo que se considera «lectura constructiva», ya que el proceso interactivo de construcción del significado entre texto y lector se lleva a cabo mediante la creación de vínculos

entre el texto y sus características (sintácticas, léxicas, semánticas y discursivas) al mismo tiempo que integra el conocimiento y las representaciones mentales del lector.

Al hilo de esta idea, podemos reflexionar acerca de dos hechos que envuelven a los textos literarios. En primer lugar son textos contextualizados en los que se dan situaciones concretas que bien podrían darse en la vida cotidiana del lector. En segundo lugar, los mecanismos que se ponen en marcha para generar inferencias, lograr la comprensión de dichas situaciones e interpretar la realidad que vivimos –unidos al conocimiento que se tiene del mundo, gracias a la búsqueda del porqué de acciones, acontecimientos, sentimientos, etc.– se superponen a los mecanismos para inferir cuando leemos un texto literario, a diferencia de lo que ocurre con la comprensión de otros géneros discursivos (Graesser, Singer y Trabasso, 1994; Duque-Aristizábal y Vera-Márquez, 2010).

Rumelhart y Ortony (1977) juzgan que la relación entre el conocimiento del sujeto y la comprensión del texto podía explicarse a partir de lo que denominaron «Teoría del Esquema». Esta teoría afirmaba que los esquemas eran representaciones simbólicas de conocimiento estructuradas y que estaban almacenadas en la memoria; cada estructura en sí misma contendría a su vez una red de conocimientos relacionados con el concepto representado (Gárate Larrea, 1994).

Los conceptos de comprensión y de interpretación van ligados a ese conocimiento que posee el lector, de modo que son procesos particulares que se dan de forma única en cada individuo y esto tiene su influencia en las distintas capacidades cognitivas que podemos encontrar. ¿Por qué dos lectores comprenden cosas distintas si leen el mismo texto? Precisamente por su bagaje lector y una serie de conocimientos –lo que actualmente denominamos literacidad– que poseen. Kintsch (1998) afirma que las experiencias personales y la forma en que cada lector lee el texto son, precisamente, los factores que impiden al autor de un texto literario diseñar y pretender un Modelo de Situación único, a diferencia de un autor de un texto expositivo.

Antes de describir el concepto de Modelo de Situación, es menester echar la vista atrás y detenernos en El Modelo de Construcción-Integración de Kintsch (1978) del cual se deriva. Este Modelo postula que la comprensión se alcanza gracias a unos procesos que se dan de forma paralela además de interactuar entre ellos, es decir, que no son independientes unos de otros; seguidamente expondremos cómo funciona este modelo así como el rol de la memoria y los niveles de comprensión que establece.

En un primer momento, cuando leemos extraemos las unidades de significado más importantes de cada frase o proposición correspondiéndose estas con la idea o la

«Las inferencias durante la lectura: de la curiosidad literaria a la construcción...» 165

información más relevante, en otras palabras, esas unidades son el *input* del Modelo de Construcción-Interpretación. Buscamos la coherencia entre proposiciones al mismo tiempo que hacemos asociaciones entre esas informaciones que hemos considerado reseñables, de forma que si se dan conexiones positivas entre las unidades de significado podremos crear una representación mental coherente, que, de otra manera, sería absurda y carente de sentido.

2. COMPETENCIA LITERARIA Y COMPRENSIÓN LECTORA

Llegados a este punto, debemos hablar de la competencia literaria –concepto desprendido de la educación literaria– para contextualizar la relación entre la generación de inferencias, la comprensión y la literatura infantil y juvenil. Aguilar e Silva (1980) realizó una compilación de las primeras teorías y enfoques que postulaban que el concepto de competencia literaria estaba íntimamente relacionado con la lectura. Consideramos de especial interés la contribución de Culler (1975, citado en Aguilar e Silva), pues define la competencia literaria como el conocimiento implícito del lector que posibilita el procesamiento del texto y, por tanto, abre nuevas líneas de investigación que parten del análisis de la actividad lectora. Ballester (1999) lleva a cabo una revisión del concepto, recogiendo diferentes aportaciones que se han ido sucediendo en el transcurso de la evolución de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Es preciso destacar una aportación más, puesto que considera esta competencia como el conjunto de destrezas necesarias para interpretar y producir textos literarios (Van Dijk, 1972, citado en Ballester, 1999), ya que esta definición concede importancia a un lector necesariamente activo y a la interpretación del discurso mediante el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Por su parte, Reyes-Torres (2014) considera que la competencia literaria es un nexo fundamental entre lectura y alfabetización pues entiende esta competencia como medio y objetivo final de la educación literaria. De cara a lograr un conocimiento y una comprensión más profundos desde la lectura así como el desarrollo fructífero de la competencia literaria, este autor defiende un modelo triangular donde tres dimensiones giran en torno a la idea de que el lector establece un diálogo con el texto: 1) la dimensión constitucional y cognitiva; 2) la dimensión conceptual que se lleva a cabo desde el conocimiento lingüístico y literario; y 3) la dimensión sociocultural y estética.

El primer factor es aquel que Reyes-Torres apoda como «maquinaria básica del estudiante», es decir, la primera dimensión está relacionada con la capacidad y la actitud propia de cada estudiante para acercarse a un texto y pensar por sí mismo. En cuanto a la dimensión conceptual, esta está directamente relacionada con la idea de

que a partir del conocimiento interiorizado de las reglas lingüísticas y las nociones de los recursos literarios que se posee, todo lector debería ser capaz de comentar textos racionalmente. Este conocimiento es esencial y básico para identificar los aspectos más significativos de una obra literaria (2014, p. 47). Por último, la dimensión socio-cultural y estética es aquella que contempla la competencia literaria como un marco para la expansión de la mente de los lectores y su habilidad para construir significados por sí mismos, desde una relación interactiva e imaginativa con el texto. Aquí es muy importante el placer que un individuo puede llegar a alcanzar.

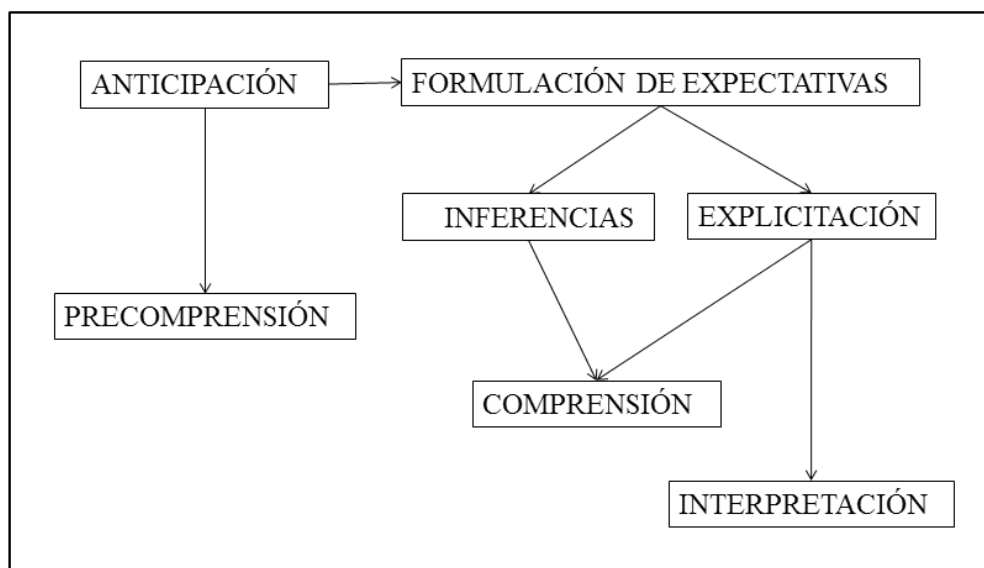
Siguiendo las palabras de Mendoza (2004): «(la competencia literaria es un) conjunto de conocimientos que se activan ante los estímulos textuales, de modo que intervienen en la actividad cognitiva de identificar componentes y de reconocer valores y funciones en el discurso literario» (pág. 139). Este autor establece un vínculo claramente cognoscitivo entre texto, lectura y lector: una compleja relación, pues solamente el lector puede conceder al discurso literario su verdadero valor (Lázaro Carreter, 1987) combinando, dominando y desarrollando conocimientos textuales y discursivos, saberes lingüísticos y saberes pragmáticos que componen la competencia literaria (Mendoza, 1998, citado en Ballester, 1999).

Por otro lado, la Teoría de la Recepción lectora es sinónimo de actividad de razonamiento, donde la lectura se debe a la comprensión e interpretación que cada individuo hace de un texto. La recepción, desde la competencia literaria, activa las habilidades lingüísticas; los dominios pragmático-comunicativos; los conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, metaliterarios e intertextuales; así como los saberes derivados de la propia experiencia lectora (Mendoza, 2004). A su vez, esta idea se corresponde con la comentada anteriormente «dimensión conceptual» de Reyes Torres y, por este motivo, la Teoría de la Recepción sitúa sus esfuerzos en conocer, analizar y valorar el proceso de lectura así como los aspectos cognitivos de la metalectura.

Esta teoría comparte el ideal de la American Association of School Librarians (ASSL) publicado en «*Standards for the 21st Century*» (2011, citada en Reyes, 2014). La lectura es sinónimo de habilidad fundamental para aprehender, extrapolable a la facultad de pensar, además de alojar dentro de la acción de «alfabetizar» la de dotar a los estudiantes de independencia en su aprendizaje. A la larga, esto los faculta para hacer uso de sus conocimientos previos como contexto para cada nueva situación educativa.

Desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura se viene mostrando creciente interés por la actividad lectora ya que el proceso lector varía entre individuos, puesto que es una actividad cognitiva y de recepción que se lleva a cabo mediante la comprensión y

«Las inferencias durante la lectura: de la curiosidad literaria a la construcción...» 167



Fases y Actividades del Proceso Lector. Tomado de Mendoza (2004)

Como puede observarse, el objetivo final de la sucesión de las fases que describe Mendoza es la comprensión y la interpretación del texto: desde la comprensión construimos el significado del texto para integrarlo en nuestros esquemas de conocimiento ya adquiridos. Sin embargo, sin la interpretación que llevamos a cabo no es posible hablar de «comprensión integral del mensaje». En cuanto a las actividades, este autor señala las siguientes:

- La decodificación (reconoce unidades, estructuras y relaciones básicas del sistema lingüístico).
- La precomprensión (hace uso de diferentes estrategias).
- La formulación de hipótesis (a nivel gramatical, semántico, discursivo y cultural).
- Generación de expectativas (relativas al estilo, la trama, el género, el contenido, el argumento...).
- Comprensión (generación de inferencias).

- Identificación de las claves que ofrece el texto para guiar al lector en la construcción de significados.
- Activación de conocimientos de intertexto para construir inferencias.
- Interpretación (la construcción de significados es la última actividad cognitiva y está basada en una comprensión previa).

Zanjamos esta sección del artículo defendiendo que los lectores son participantes activos en el proceso de comprender lo leído y que el disfrute de experiencias lectoras previas tiene una relación innegable con el desarrollo de la competencia lectora y la competencia literaria. Tanto es así, que las experiencias lectoras que nos propongamos para trabajar la producción de inferencias *on-line* deben cumplir la premisa de ser un reto no solo lingüístico sino cognitivo.

3. LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: ¡LA CURIOSIDAD LITERARIA ESTÁ SERVIDA!

La literatura infantil y juvenil brinda al lector la oportunidad de participar activamente en el descubrimiento de su comprensión lectora, mediante el disfrute de la misma. En otras palabras: los textos literarios posibilitan la creación de oportunidades reales para inferir significado al interactuar con ellos. La lectura de un texto literario requiere de la participación eficiente y dinámica del lector en la construcción de su significado. Es por esto que contemplamos la literatura como factor clave en el aprendizaje de lenguas y en el desarrollo de competencias como la lectora, la literaria y, a largo plazo, la comunicativa, puesto que permite a los alumnos tomar conciencia de la creatividad contenida en el lenguaje yendo un paso más allá del uso social de la lengua.

Postulamos pues, que los textos literarios son diferentes de otros textos ya que pueden crear oportunidades reales para inferir significado al interactuar con el texto. Como Widdowson (1978) indica: «[...] *it is of the nature of literary communication to be dissociated from the immediate social context. Literary discourse is independent of normal interaction, has no links with any preceding discourse and anticipates no subsequent activity either verbal or otherwise*» (p. 54). Es decir, la lectura de un texto literario requiere que el lector participe en la construcción de su significado y su contexto, y es totalmente necesario que el lector pueda encontrar la información en el interior del texto. Mediante el uso de la literatura en la clase de lengua los alumnos toman conciencia de la creatividad contenida en el lenguaje y van un paso más allá del uso social de la lengua, siendo necesario que el profesor les guíe y enseñe a hacerlo.

Como explica Mendoza (2004), el texto literario es el pretexto perfecto para convertir la lectura en fuente de conocimientos, de entretenimiento, etc., además de

«Las inferencias durante la lectura: de la curiosidad literaria a la construcción...» 169

proporcionar un andamiaje adaptado a cada estudiante, contextualizado, motivador y con una temática concreta.

La literatura infantil y juvenil atesora una serie de textos literarios, diseñados y ajustados a un perfil lector (presente a lo largo de la Educación Primaria), que los docentes deben introducir en el aula teniendo como referentes los conocimientos previos de su alumnado y la conexión con las motivaciones de éste. En el contexto escolar se dan diariamente cuestiones pedagógicas acerca de las cuales es necesario reflexionar, sobre todo, cuando se trata de incorporar la literatura al aula. Lazar (1993) afirma que hay tres enfoques en los que basar el uso de la literatura: en primer lugar, un enfoque basado en el lenguaje (donde se estudia el lenguaje a partir del texto literario escogido); un segundo enfoque es aquel en el que la literatura es el contenido (de ella se deduce lo que debe ser estudiado); y por último, la literatura para el enriquecimiento personal (donde los estudiantes, intelectual y emocionalmente, son envueltos por la literatura). Esta tercera perspectiva se encuentra en la dimensión estética de Reyes Torres (2014) explicada previamente.

La elección de uno de los enfoques depende de los objetivos desde los que parta el docente, el contenido del texto literario y las competencias y habilidades que desde él se pretende que el alumnado sea capaz de desarrollar. Los objetivos del docente están vinculados a la filosofía de enseñanza que le caracteriza, es decir, más allá de la metodología que impera en sus clases, todos aquellos aspectos que definen su práctica docente: si es innovador, si reflexiona sobre las oportunidades de enseñanza-aprendizaje que ha observado en clase, si deja margen para que se dé la variedad de actividades... Pero sobre todo, si se preocupa por mejorar esa práctica mediante una formación continua y permanente realista (Elliot, 2005). A otro nivel, el docente no debe dejar de considerar, en ningún momento, aquellos aspectos abordados desde la dimensión psico-lingüística del aprendizaje de lenguas como tampoco el diseño curricular establecido para este aprendizaje, para que el resultado de cada lectura vaya más allá de la alfabetización del lector y, como ya se ha comentado anteriormente, pueda suponer un espacio auténtico de generación de experiencias placenteras para con la lectura.

¿Cómo guiar la construcción del significado del texto literario?

En este artículo diferenciamos entre los materiales producidos *para* los lectores y los materiales producidos *por* los lectores. Para ejemplificar el primer grupo, vamos a hablar de los materiales de comprensión lectora diseñados por Vidal-Abarca y Equipo de Textos (2003), que se componen de una serie de cuestionarios inferenciales cuyas preguntas, además de potenciar distintas facetas de la recepción, dan soporte a la

visión de la lectura como proceso constructivo. Estas preguntas pretenden ser una invitación al lector para inferir, comparar, comprender, identificar, relacionar, integrar y asociar el significado del texto de tal forma que ayuden a una generación verbal oral guiada, donde los estudiantes deban, además, activar los conocimientos adquiridos (en la lengua propia, en segundas lenguas o en lenguas extranjeras).

Las preguntas como estrategia de comprensión ayudan a redirigir la atención del lector a la hora de crear conexiones esenciales para dar coherencia al texto. La información que es de más ayuda para establecer la coherencia es aquella que nace de las relaciones causales, ya que suelen ser las que más abundan y permiten conectar la información a distintos niveles (local y global) y a lo largo de grandes distancias en el texto narrativo (Van den Broek, Kendeou, Lousberg y Visser, 2011).

La colección de materiales diseñados por Vidal-Abarca y Gilabert Pérez (2003) se compone de 6 cuadernos para las etapas educativas comprendidas desde el 2º Ciclo de Primaria hasta el 1º Ciclo de la ESO y son un ejemplo de actividades planteadas según diferentes tipologías textuales; además, han sido diseñadas en función de unos aspectos concretos de la comprensión lectora que se quieren trabajar.

Seguidamente, resumiremos las categorías en que se dividen las preguntas tipo de un cuestionario inferencial:

- a) Sobre ideas explícitas. Son preguntas que se refieren a acontecimientos descritos en el texto y a sus protagonistas. Por ello, el objetivo de estas preguntas es el de ayudar a identificar esos acontecimientos e ideas con palabras literales y otras palabras que los expliquen conservando su significado esencial.
- b) Sobre inferencias anafóricas. Estas preguntas son las que activan los enlaces que ayudan a poder relacionar ideas (normalmente relaciones protagonista-acontecimiento) y antecedentes con pronombres/adverbios y expresiones que los sustituyen.
- c) Sobre inferencias de conexión. Para activar conocimientos previos y/o hacer algún razonamiento que permita al lector establecer relaciones causales o finales entre acontecimientos.
- d) Sobre macro-ideas. Muy útiles cuando se trata de enlazar escenas y/o episodios. Pueden tener valor sintético o de resumen, por ejemplo: la frase que mejor resume el contenido de un episodio; escoger una frase/imagen donde se expresa un acontecimiento importante; etc.

Dentro del segundo tipo de materiales –los generados *por* los propios lectores– encontramos (entre otros) los llamados protocolos verbales o razonamientos en voz

«Las inferencias durante la lectura: de la curiosidad literaria a la construcción...» 171

alta, producidos gracias a la libertad de la expresión oral, de intención comunicativa y mejor ejemplificación posible de una lectura constructiva y de la comprensión generada por cada lector. Materiales tales como los cuestionarios inferenciales, diseñados *ad hoc* para cada texto literario, juegan el papel de mediador entre la dimensión cognitiva (uso del lenguaje consciente, automatizado) y la dimensión metacognitiva (proceso de comprensión y reflexión de ese uso). En cuanto a los protocolos verbales, son los que completan un *feedback* real del proceso de comprensión y de la expansión de los conocimientos –no solo lingüísticos– de nuestros estudiantes-lectores, razón por la cual, defendemos que la literatura infantil y juvenil es facilitadora y motor a tal fin.

Finalmente, los protocolos verbales, entendidos como verdaderos testimonios de los pensamientos generados en un tiempo concreto, nos permiten: 1) catalogar las inferencias generadas durante la comprensión del texto; 2) identificar, interpretar y reflexionar acerca de las dificultades con que se han encontrado los estudiantes durante la elaboración de dichas inferencias; y 3) medir el grado de comprensión que caracteriza a los individuos de la muestra.

4. LAS INFERENCIAS: BUSCANDO EL SIGNIFICADO OCULTO DEL TEXTO PARA SER CAPACES DE COMPRENDERLO

Como ya se ha comentado anteriormente, cuando leemos completamos el significado del texto con una serie de conocimientos no explícitos en el texto pero que, dado el contexto comunicativo con el que nos encontramos, dotan de sentido al discurso y nos permiten involucrarnos en él. Por ello, Mendoza (2004) define las inferencias como «concreciones de conocimiento y conclusiones parciales que establece el lector y que el texto ratifica» (p. 166). Según Escudero (2010): «Las inferencias pueden ocurrir durante la comprensión del mensaje, mientras el lector lo está recibiendo, o durante la recuperación, es decir, cuando se le recuerda después de recibido el mensaje» (p. 4), siendo pues el primer tipo de inferencias el que motiva nuestra investigación, también llamadas inferencias *on-line* y el segundo, *off-line* (Van den Broek, Kendeou, Lousberg y Visser, 2011). Durante la lectura las inferencias participan en un procesamiento constructivo del significado mientras que, después de la lectura, hablaríamos de un procesamiento re-constructivo (Gutiérrez-Calvo, 2003, en Escudero, 2010).

Las funciones básicas de las inferencias son (Gutiérrez-Calvo, 1999, p. 128): a) función cognitiva –aprehendemos yendo más allá de los datos que encontramos en el texto–; b) función comunicativa –las inferencias proporcionan medios para la transferencia de información–; y c) función conductual –para saber deducir, elaborar

conclusiones y confirmar o descartar nuestras hipótesis según las conductas, por ejemplo, entre personajes).

Cuando Bruner (1957, citado en Escudero, 2010) acuñó el término «máquina de inferencias», para describir cómo funciona nuestra mente cuando leemos, lo hizo para destacar el proceso de creación de las inferencias y su relación con la comprensión de tal modo que, aun actualmente, todas las investigaciones que proponen modelos de representación mental lo tienen en cuenta como punto de partida. En concreto, el Modelo Situacional (comentado previamente) identifica la mente como una fábrica dinámica de información.

Una cuestión importante es, ¿cómo categorizar las inferencias? Y, ¿cuáles tienen lugar durante la lectura? León y Pérez (2003, citados en Escudero, 2010) hacen una revisión de las clasificaciones que se han ido proponiendo y modificando desde los años 70 hasta finales de los 90. Asimismo, estos autores recopilan las teorías que surgieron durante este periodo hasta la actualidad y que trataban de agrupar las inferencias en base a su elaboración; centrándonos en la tipología inferencial que nos atañe, creemos conveniente detenernos en una de las dos grandes teorías que nacen de esta premisa y que se centra en el lector y en el Modelo Situacional que éste elabora desde el texto: la Hipótesis Construccionalista.

Desde la perspectiva construccionista (Graesser, Singer, y Trabasso, 1994; Kintsch y Van Dijk, 1983; Escudero, 2010) el lector crea, inventa e imagina el porqué de las motivaciones de los personajes, sus sentimientos, su aspecto físico; las relaciones causales entre los acontecimientos; las consecuencias de dichos acontecimientos que va descubriendo conforme avanza en la lectura de capítulos o en otras partes de la narración. Todas estas conexiones son posibles gracias a las inferencias y dependen de:

- Las suposiciones que el lector lleva a cabo según sus metas (estas suposiciones tienen como base un nivel profundo de procesamiento de la información ya que están basadas en conexiones semánticas y el modelo de referencia situacional creado).
- Las suposiciones de coherencia (a nivel local –entre frase y frase, por ejemplo– y a nivel global –entre fragmentos del texto o tratando el texto en sí como unidad de significado).
- Las suposiciones explicativas (gracias a las cuales el lector establece el porqué de hechos, eventos, acciones de los personajes, etc.).

Así pues, según el Modelo de Construcción-Integración de Kintsch (1978) estas son las inferencias que se dan *on-line*:

«Las inferencias durante la lectura: de la curiosidad literaria a la construcción...» 173

- Inferencias referenciales o de relaciones semánticas. Se dan para conectar una unidad de significado o unidad proposicional con una anáfora, por ejemplo. El lector busca el «referente» de esa proposición.
- Inferencias de antecedentes causales (también llamadas elaborativas y puente). Junto con las inferencias referenciales, las inferencias que buscan el antecedente causal dotan de sentido a nivel local al texto, buscando el porqué de una acción.
- Inferencias de meta superordinada. En un nivel de coherencia global, estas inferencias buscan la relación entre la meta superordinada de los personajes que motivan acciones explicitadas en el texto.
- Inferencias temáticas globales. Estas inferencias integran personajes, eventos, temporalidad, espacio, etc., para buscar el fondo del texto (trama, argumento, moraleja...).
- Inferencias facilitadoras de la reacción emocional del personaje. Permiten al lector empatizar con el personaje, comprender mejor el porqué de sus decisiones y reacciones.

Zwaan, Magliano y Graesser (1995) y Zwaan, Langston y Graesser (1995) establecen cinco dimensiones dentro del Modelo Situacional que tendremos en cuenta de cara a la creación de nuestro cuestionario inferencial así como al llevar a cabo la selección del texto sobre el que se realizarán las preguntas. Estas dimensiones son: temporalidad (orden de los sucesos y eventos), espacio (escenario), protagonista (personaje principal que realiza las acciones), causalidad (influencia de un evento sobre otro) e intencionalidad (metas).

Para finalizar, entre las inferencias *off-line* o generadas *a posteriori* encontramos las inferencias causales consecuentes y las predictivas (nos permiten plantearnos qué pasará a continuación en la historia; las primeras nacen de relaciones lógicas de causa-consecuencia y las segundas son de tipo más especulativo); las inferencias pragmáticas (lo probable en base a la información deducida, sujetas al conocimiento del lector); y las instrumentales (indican el instrumento implicado en la acción del verbo, el cómo).

5. CONCLUSIÓN: CADA LECTURA ES ÚNICA, LAS INFERENCIAS SON UNA PARTICULARIDAD DEFINITORIA DEL ALUMNADO

Nuestra conclusión es clara: la lectura, como proceso constructivo hacia la comprensión e interpretación, mantiene una estrecha relación con la producción de inferencias por parte de cada estudiante que lee el texto. Por ello, un aspecto que diferencia el resultado de la comprensión e interpretación entre dos lectores es la capacidad de generar inferencias lo cual les define, haciéndoles únicos. Pretendemos, no solo que se dé esa producción

de inferencias sino, poder describirlas para su consiguiente análisis que nos permitirá profundizar en las dificultades con que se han encontrado los lectores.

A tal efecto, respaldamos la idea de que las producciones verbales orales de los estudiantes, con intención comunicativa, deben ser intercaladas con situaciones literarias significativas. Estas producciones demuestran cómo se va comprendiendo el texto: si una inferencia aparece en el protocolo verbal hace saber al alumno que se encuentra en el «camino correcto», que se ha producido desde el conocimiento y que le hace ser consciente de qué ha comprendido realmente. Las producciones verbales permiten al alumno expresar lo que acude a su mente conforme va leyendo y nosotros dirigimos esas expresiones de lo comprendido mediante un cuestionario inferencial *ad hoc*.

Las actividades de comprensión deben servir no solo para medir la comprensión del texto, por parte de los estudiantes, sino para hacerles disfrutar con el pasaje al mismo tiempo que construyen su significado. Es por ello que los Cuestionarios Inferenciales, como los aquí expuestos de Vidal-Abarca y Equipo de Textos, son una buena opción de cara a potenciar el desarrollo de los procesos mentales implicados en la comprensión e interpretación. Por otra parte, la creación propia de materiales inferenciales, adaptados a los textos de la literatura infantil y juvenil, puede llevarse a cabo por el docente que se apoya en ellos y los incluye en el aula.

Siguiendo a Coseriu, quien postula que el lenguaje debe estudiarse a través de los textos literarios, entendemos estos como la mejor herramienta para construir significado y afirmamos que el discurso literario es, pues, el mejor ejemplo en cuanto a la variedad de registros y de usos pragmáticos y estéticos que pueden darse en el lenguaje. En palabras de Coseriu: «la literatura [...] representa la plenitud funcional del lenguaje» (Coseriu, 1987, p. 14).

Por último, entre los conocimientos previos del lector y la actualización de los mismos durante la lectura se da un proceso de interacción cognoscitivo (Alderson y Short, 1989) que actualmente justifica y articula las investigaciones relativas a la lectura en primeras y segundas lenguas (entendiéndose estas en muchos casos también como extranjeras). De esta manera, defendemos que los lectores son participantes activos en el proceso de interpretar una obra. Más aún, creemos que gracias al disfrute de experiencias lectoras previas (cuya relación con el desarrollo de la competencia lectora y la competencia literaria es innegable) encuentran más o menos dificultades para dotar de coherencia un texto, en los distintos niveles en que este se divide. Del mismo modo, recuperamos nuestra idea de que es interesante propiciar la generación de inferencias *on-line* desde la literatura infantil y juvenil, lo que siempre supone un reto (no solo lingüístico sino cognitivo) para los lectores.

«Las inferencias durante la lectura: de la curiosidad literaria a la construcción...» 175

Paralelamente, dando voz al docente que dota de importancia el aprendizaje de la lengua desde la literatura, afirmamos que suscitar el interés por la lectura de los textos literarios tiene como resultado una actitud positiva hacia el idioma en cuestión por parte de nuestros estudiantes. Con la educación literaria por bandera, tenemos en nuestras manos la posibilidad de diseñar materiales de comprensión propios, aunando las dimensiones cognitiva (que incluye el uso del lenguaje) y metacognitiva (que acoge los procesos de comprensión).

Finalmente, encontramos que la posibilidad de implementar el uso de materiales diseñados por expertos como Vidal-Abarca y Equipo de Textos es de gran ayuda para los alumnos para el desarrollo de la comprensión lectora y la producción de inferencias. Hemos querido impregnar este artículo con nuestra filosofía docente que apuesta por educar en el desarrollo del espíritu crítico a nuestros estudiantes. Por ello, apoyamos la elaboración de diagnósticos de las particularidades de nuestros estudiantes a fin de poder determinar su capacidad de aprender y adaptar contenidos, actividades y materiales para ellos, de modo que abran los ojos ante lo cercano que se les antojan los textos literarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, J. C. y Short, M. (1989). Reading Literature. En M. Short (ed.), *Reading, Analysing and Teaching Literature*. Londres: Longman.
- Ballester, J. (1999). *L'educació literària*. Valencia: Universitat de València.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Coseriu, E. (1987). Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. En MEC, *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 13-32). Madrid.
- De Aguilar e Silva, V. M. (1980). *Competencia Lingüística y Competencia Literaria*. (M. T. Echenique, Trad.) Madrid: Gredos.
- Devís, A. (2006). *Programa Raonat*. Valencia: Universitat de València.
- Duque-Aristizábal, C., y Vera-Márquez, Á. V. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 21-35.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escudero Domínguez, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* (7), 1-32.
- Gárate Larrea, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Goodman, K. (1988). The Reading Process. En P. Carrell, J. Devine, y D. Eskey (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, (pp. 11-21). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Gutiérrez-Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En M. Y. de Vega y F. Cuertos, *Psicolingüística del español*, (pp. 231-270). Madrid: Editorial Trotta.
- Graesser, A., Singer, M., y Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Graesser, A. C., Bertus, E. L., y Magliano, J. P. (1995). Inference generation during the comprehension of narrative text. En L. R. F., y O. E. J., *Sources of coherence in reading*, (pp. 295-320). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A., y Weimer-Hastings, K. (1999). The Structure Building Framework: What it is, What it might also be, and why. En S. Goldman, y A. V. Graesser, *Narrative Comprehension, Causality and Coherence. Essays in Honour of Tom Trabasso* (pp. 77-92). Mahwah: N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Graesser, A. C., Wiemer-Hastings, P., y Wiemer-Hastings, K. (2001). Constructing Inferences and Relations during Text Comprehension. En Sanders, Schilperoord, y Spooren (Eds.), *Text Representation: Linguistic and Psycholinguistic Aspects*, (pp. 1-26). Amsterdam/Filadelfia: Benjamins.
- Just, M. A., y Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Newton: M.A: Allyn and Bacon.
- Kintsch, W. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* (85), 363-394.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review* (95), 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*, Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Lázaro Carreter, F. (1987). La literatura como fenómeno comunicativo. En J. A. Mayoral, *Pragmática de la comunicación literaria. Compilación de textos y selección bibliográfica* (pp. 151-170). Madrid: Arco/Libros.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. (2008). Ser lector: un complejo proceso. *Primeras noticias. Revista de literatura* (3), 15-22.
- Reyes Torres, A. (2014) Literacy Education: the first step towards literary competence. En Reyes Torres, A., Villacañas de Castro, L. S. y Soler Pardo, B. (Eds.). *Thinking through English Literature in the Classroom* (pp. 42-52). Newcastle upon Tyne, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.
- Tabernero, R., y Domingo Dueñas, J. (2003). La adquisición de la competencia literaria: una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria. En A. Mendoza, y P. Cerrillo, *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 301-335). Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.

- Van den Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S., y Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 259-268.
- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Vidal-Abarca Gámez, E. (2000). Las dificultades de comprensión I: Diferencias en procesos de comprensión entre lectores normales y con dificultades de comprensión. En A. Miranda Casas, E. Vidal-Abarca Gámez, y M. Soriano Ferrer, *Evaluación e Intervención Psicoeducativa en Dificultades de Aprendizaje* (pp. 129-154). Madrid: Pirámide.
- Vidal-Abarca Gámez, E. (2000). Las dificultades de comprensión II: Diagnóstico y tratamiento. En A. Miranda Casas, E. Vidal-Abarca Gámez, y M. Soriano Ferrer, *Evaluación e Intervención Psicoeducativa en Dificultades de Aprendizaje* (pp. 157-194). Madrid: Pirámide.
- Widdowson, H. G. (1978). *The teaching of English as communication* (Oxford, Inglaterra, Oxford University Press.
- Zwaan, R. A., Graesser, A. C. y Magliano, J. P. (1995). Dimensions of Situation Model Construction in Narrative Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 21, (2), 386-397
- , Langston, M.C. y Graesser, A. C. (1995). The Construction of Situation Models in Narrative Comprehension: an event-indexing model. *Psychological Science*, 6, 292-297.



GLORIA GABARDA USACH¹

Universidad Católica de Valencia - *glogau@mail.ucv.es*

Artículo recibido: 28/08/2016 - aceptado: 24/09/2016

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA LITERATURA

RESUMEN

Existen estudios que demuestran los múltiples beneficios que tiene trabajar la literatura en las aulas, especialmente para el desarrollo y mejora de la enseñanza de la L2. Este artículo explora la literatura infantil desde un punto de vista emocional con el objetivo de demostrar cómo estos beneficios pueden combinarse y ayudar a un desarrollo integral y emocional de los estudiantes.

La literatura debe trabajarse en las aulas con el fin de educar y hacer que los niños crezcan como personas. El lado emocional de cada estudiante debe desarrollarse de la manera más completa posible porque está demostrado que la inteligencia emocional puede conducirnos al éxito en la vida. La literatura infantil nos ofrece un sinfín de posibilidades para desarrollar este tipo de inteligencia: desde la identificación de las emociones y sentimientos propios y de los demás, la autoestima y las relaciones sociales hasta las consecuencias de nuestras acciones. Puede parecer complejo tratar con niños/as estos temas, pero a través de los cuentos ellos son capaces de razonar y sorprender a los adultos con sus respuestas. No debemos poner límites cognitivos a los niños/as, ellos piensan más de lo que nos podemos llegar a imaginar. La literatura nos ofrece la oportunidad de crecer juntos, tanto alumnos como profesores, y debemos aprovecharla.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia emocional, literatura, L2, enseñanza, lengua.

ABSTRACT

Many studies show the benefits of working with literature at school, especially to develop and improve L2 teaching. This article explores children literature from an emotional point of view

¹ Gloria Gabarda Usach es graduada en Educación Primaria por la mención de lengua extranjera en la Facultat de Magisteri, Universitat de València. Su investigación explora el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas a través de la literatura infantil.

with the aim of demonstrating how these benefits could be combined in order to help an integral development in students, developing their Emotional Intelligence.

Literature should work in our lessons with the aim of educating and making children grow personally. The emotional side of each child has to be developed as much as possible because the Emotional Intelligence can lead us to the success in life. Children literature offers us a universe of possibilities in order to develop this kind of intelligence: from identification of our own and other emotions and feelings, self-esteem or social skills to the consequences of our actions. It could be difficult to deal with these topics with children, but through stories children are able to think and reflect. We should not place cognitive limits on children, they think more than we believe. Literature offers us the opportunity to grow up together, teachers and students, and we should take advantage of it.

KEYWORDS: Emotional Intelligence, literature, L2, teaching, language.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha debatido sobre si la inteligencia emocional puede considerarse realmente un tipo de inteligencia y, si ésta, además debe ser enseñada en las aulas. Algunos estudios recientes demuestran que este tipo de inteligencia es una parte fundamental en el desarrollo de los niños y en la manera en la que ellos solucionan sus problemas. De hecho, existen artículos científicos que se refieren a ella como 'la llave del éxito' y argumentan que un desarrollo apropiado de la inteligencia emocional puede resultar muy beneficioso. Según Fernández Berrocal y Ruiz (2008), las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y las conductas disruptivas se pueden mejorar con un apropiado desarrollo de esta inteligencia. Y no solo esto, sino que controlar nuestros sentimientos, interaccionar con otras personas y ser empáticos, enfrentarnos a nuestros propios miedos, resaltar nuestras cualidades positivas o desarrollar nuestra autoestima son otros de los beneficios que puede aportarnos.

Es importante destacar que si esta inteligencia se trabaja desde la infancia se adquiere con más facilidad. En consecuencia, la falta o un desarrollo inapropiado de la inteligencia emocional puede tener consecuencias negativas en el futuro. Y esto es lo que nos preocupa, el futuro de nuestros estudiantes. En las clases, a diario, debemos ser conscientes de que estamos formando a los ciudadanos del futuro y su educación debe ser lo más completa posible. En este artículo se explora el desarrollo de la inteligencia emocional a través de la literatura, aprovechando y combinado los beneficios que tiene ésta para el desarrollo de los niños y el aprendizaje de una L2. A partir de los cuentos e historias infantiles, los estudiantes identifican los sentimientos

y emociones de los protagonistas, analizan y reflexionan sobre sus comportamientos, desarrollando así habilidades propias de la inteligencia emocional y creciendo como personas al mismo tiempo.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado, se va a comentar cómo ha ido evolucionando el significado de inteligencia, para así entender cómo surgió el concepto de inteligencia emocional. Además, se va a proponer el desarrollo de este tipo de inteligencia a través de la literatura infantil, ya que es beneficiosa para el aprendizaje de una L2.

A lo largo de los siglos se ha cuestionado lo que significa ser inteligente. En 2002, Fernández- Berrocal y Extremera explicaron que, en la escuela tradicional, una persona se consideraba inteligente cuando conocía las lenguas clásicas, como latín y griego, y las matemáticas, en especial el álgebra y la geometría. Otros estudios consideran que una persona es inteligente cuando obtiene un resultado elevado en los test estandarizados que miden el coeficiente intelectual. A pesar de ello, en el siglo XX y XXI la tendencia ha cambiado y los estudios demuestran que la inteligencia académica no determina el éxito laboral ni personal. Asimismo, se ha demostrado que las personas que consiguen el éxito en la vida son aquellas que conocen sus emociones y cómo controlarlas, las que trabajan sus relaciones sociales y saben motivar a la gente y las que se preocupan más por las personas que por los bienes materiales ya que entienden que la mayor riqueza es el capital humano. Por tanto, las habilidades sociales y emocionales son fundamentales y más importantes que un alto coeficiente intelectual.

Según González (2016), la inteligencia emocional está presente en más ámbitos de los que nos imaginamos. González señala que nos ayuda en las habilidades comunicativas, en la salud, en la manera de actuar y resolver los problemas y contribuye al desarrollo integral como personas. Además, un desarrollo apropiado es esencial para ser felices, responsables y productivos en el futuro (Fernández- Berrocal y Extremera, 2002). Los maestros tienen que educar para la vida y hacer que los alumnos comprendan que la escuela y la vida cotidiana no son mundos distintos. Al formar alumnos emocionalmente competentes, estamos formando ciudadanos que serán capaces de hacer frente a las adversidades sin desmoronarse, felices y socialmente aceptados.

Una vez que hemos entendido qué es la inteligencia emocional y su importancia, se debe reflexionar cómo los docentes pueden trabajarla en las aulas. Los maestros son un punto de referencia importantísimo para los estudiantes, por lo que su actitud, conductas, comportamientos y reacciones ante las situaciones cotidianas y problemáticas van a ser imitadas por ellos. Pero no solo eso, los docentes saben

que los alumnos retienen y aprenden mejor aquello que experimentan, por lo que las distintas habilidades emocionales deben de ser trabajadas con ejemplos claros y situaciones reales.

En este artículo se propone realizarlo a través de la literatura, ya que aporta una gran variedad de beneficios, principalmente en el aprendizaje de una L2. Nance (2010) divide el papel de la literatura en dos partes. Por un lado, encontramos que la literatura fomenta el pensamiento crítico, promueve el entendimiento intercultural, el compromiso ético y estimula la exploración intelectual (Scholes, et al. citado en Nance, 2010). Por otro lado, la literatura ayuda a los estudiantes a aumentar el vocabulario y las estructuras de su segunda lengua, les ayuda a fomentar el uso de la lengua a lo largo de su vida y cumplir sus promesas culturales. (Krashen, et al. citado en Nance, 2010).

Según Nance (2010), a través de la literatura los estudiantes desarrollan su pensamiento crítico y pueden comprender y dar sentido a la información que ellos ya tienen. Además, la literatura también les permite pensar y reflexionar sobre sus intereses y expresar sus opiniones de una forma apropiada. Según esta autora, «a través de la literatura los estudiantes no solo ven a personas que ellos nunca se encontrarían en su vida cotidiana, sino que también ven el mundo con los ojos de los demás. La literatura permite tener perspectivas de la diversidad que son más profundas y ricas que la mera apreciación de ver que son diferentes.» (Nance, 2010, p.4). En la labor docente, no hay que olvidar de trabajar emociones como la empatía, esencial para que en un futuro estos niños sean respetuosos y tolerantes. Por otro lado, fomentar el pensamiento crítico desde pequeños es fundamental para que sean capaces de pensar por ellos mismos, razonar y evitar que lleguen a convertirse en seres manipulables. La literatura nos ofrece esa posibilidad y sería un grave error no aprovecharla.

Por su parte, Ballester e Ibarra (2015) definen la literatura como «una herramienta privilegiada para la educación intercultural por su extraordinario potencial para la construcción de la ciudadanía» (Ballester e Ibarra, 2015, p.163). En la actualidad, vivimos en una sociedad multicultural y la literatura nos ayuda a entenderlo mejor, puesto que ofrece a los lectores las herramientas cognitivas necesarias para entender la diversidad que hay en el mundo, promoviendo la convivencia y el respeto intercultural. Por esta razón, la literatura se considera una parte crucial en la adquisición y desarrollo de las competencias básicas como pueden ser la comunicativa, la cultural o la artística, pero, sin ninguna duda, destaca por su importancia en la competencia social y ciudadana.

En esta línea de argumentación, y haciendo referencia de nuevo a Nance (2010) queda claro que enseñar literatura requiere más que mostrar y abrir un libro. No es suficiente con introducir a los niños en ella y esperar que ellos la amen. En palabras

de Ballester (2014), que coincide completamente con Nance (2008) «el placer de leer no es algo que te llegue por ti mismo. No es algo fácil ni automático» (Ballester, 2014. p55). Por esta razón, los docentes deben crear el ambiente adecuado en el aula para que los alumnos despierten el interés por la lectura. Los maestros deben enseñar cómo leer y cómo cuidar la literatura para crear en ellos el hábito de leer de una forma adecuada, porque no es sencillo. Por ello, los docentes tienen que crear ‘aesthetics readers’, es decir, lectores que participen y se comprometan en la experiencia lectora, que exploren el libro y a ellos mismo, que disfruten mientras aprendan. Además, deben ayudar a los estudiantes a desarrollar la competencia literaria, ya que les puede ayudar a pensar críticamente por ellos mismos y a utilizar sus conocimientos previos para conectarlos y construir otros nuevos (Reyes-Torres, 2014).

En definitiva, los docentes tienen que enseñar las técnicas y habilidades para que los estudiantes experimenten un desarrollo integral, tanto en los aspectos cognitivos como en los emocionales, mejorando sus relaciones sociales y una buena preparación para reconocer y superar las situaciones problemáticas (Ortega, 2010). Por tanto, se puede afirmar, sin ninguna duda, que trabajar de manera conjunta la literatura y la inteligencia emocional en las clases puede hacer más fácil la vida de nuestros estudiantes en el futuro.

3. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS ACTUALES

Después de introducir la base teórica teniendo en cuenta la opinión de distintos autores sobre la inteligencia emocional y la literatura y como éstas pueden combinarse para trabajarlas en las aulas, se va a proponer una metodología general. A continuación, se expondrán ejemplos de actividades que se han llevado a cabo, detallando cómo ha sido la realización de ellas en este estudio.

En primer lugar, es recomendable utilizar cuentos porque a los niños les gustan las historias y puede ser utilizado como un elemento motivador. La elección del cuento es la parte fundamental, ya que todas las actividades que propongamos van a girar en torno a él. Además, se debe tener claro qué aspectos se quieren trabajar y desarrollar en los estudiantes, por ejemplo, la confianza en ellos mismos, la resolución de conflictos o la autoestima, para marcar los objetivos. Éstos deben de ser prácticos para el futuro, ya que se debe tener siempre en mente que se educa para la vida real. Las actividades seguirán la temática del cuento y deberán ser apropiadas a la edad de los estudiantes y a las características del grupo con el fin de que ellos estén siempre motivados. Es posible que si se trabaja en distintas aulas, las mismas actividades no funcionen igual, porque cada clase es diferente y el maestro tiene que ser capaz de adaptarlas.

En segundo lugar, la metodología que el maestro decida utilizar es esencial. Los estudiantes deben experimentar un «aprendizaje estético», es decir, un aprendizaje en el que disfruten aprendiendo y participen activamente en las actividades. Es conveniente depositar la confianza necesaria en los alumnos para que sean capaces de expresarse libremente. Para ello, es fundamental que se cree una atmósfera adecuada en el aula. Es probable que los estudiantes no estén acostumbrados a hablar sobre lo que ellos mismos sienten, por lo que pueden cometer errores con el nombre de los sentimientos o, incluso, que no encuentren las palabras para describir lo que sienten en algunas situaciones. Por ello, los maestros deben explicarles que cometer errores no es algo negativo, sino que les ayuda a aprender y crecer como personas.

En tercer lugar, es importante destacar el empleo de una metodología cooperativa, dado que esto permite a los estudiantes compartir las opiniones con los demás, un aspecto que es esencial para desarrollar una actitud respetuosa entre ellos. En este aspecto, es importante crear en clase una «atmósfera mágica», que les facilite sus tareas y les invite a participar activamente, haciendo así que disfruten a la vez que aprenden, como ya se ha comentado anteriormente.

Por último, la evaluación es crucial. Los docentes deben evaluar su trabajo diariamente para darse cuenta de si sus objetivos han sido logrados a través de las actividades realizadas, y si no los han conseguido, reflexionar y preguntarse cuál ha sido el error, para saber cómo cambiarlo y mejorar en las próximas ocasiones. Cada maestro puede elegir la forma que considere más adecuada, por ejemplo, a través de un diario de clase o una rúbrica personalizada. Además de la evaluación del trabajo docente, es importante conocer también la opinión de los estudiantes. De la misma manera, existen distintas opciones y cada uno elige las que más se adecúe a la clase. En este caso, es recomendable realizar un cuestionario o una evaluación grupal.

4. PAUTAS PARA LA ENSEÑANZA

Después de explicar que consideraciones metodológicas es conveniente tener en cuenta en las aulas, en este apartado se van a explicar algunas de las actividades que se pusieron en práctica en un aula de 1º primaria, con alumnos de 6 y 7 años, en el CEIP Campanar, en Valencia. Como ya se ha comentado, las sesiones fueron diseñadas para desarrollar la inteligencia emocional a través de la literatura en una clase de inglés, pero puede ser aplicable a la enseñanza de cualquier L2 o, incluso, en la lengua materna.

El estudio se llevó a cabo a partir de una Unidad Didáctica basada en un libro llamado *Mr Big*, escrito por Ed Vere (2008). La razón por la se eligió este libro fue porque se considera que trata algunos aspectos importantes en relación con la

inteligencia emocional, como son el autoconocimiento o la empatía y valores como la igualdad y la cooperación. Además, es un libro apropiado para el nivel de la clase puesto que es visual y fácil de entender.

A la hora de diseñar la Unidad Didáctica, es importante que se establezcan los objetivos de una forma clara. En este estudio, el objetivo principal era desarrollar la competencia emocional y, para ello, se determinaron subobjetivos como: desarrollar el autoconocimiento sobre nuestras propias emociones, identificar las emociones en otras personas, desarrollar la autoestima, identificar los miedos, ser capaces de expresar cómo nos sentimos en diferentes situaciones, desarrollar una buena actitud hacia la literatura y, por último, enseñar a los niños la igualdad y el respeto. La Unidad Didáctica estaba compuesta por actividades previas y posteriores a la lectura, siempre relacionadas con el tema de su contenido, ya que era el hilo conductor.

A continuación, se comentarán algunas de las actividades que se realizaron con el objetivo de ejemplificar como combinar la literatura y la inteligencia emocional en el aula. En primer lugar, se va a destacar una actividad que consiste en la identificación de los sentimientos y emociones propias y ajenas. Para ello, se leyó el libro, con el fin de que los estudiantes tuvieran una idea general de la historia. Una vez entendida, se lanzaban preguntas de momentos clave en los que el protagonista experimentaba emociones distintas y los alumnos tenían que identificar de qué sentimiento o emoción se trataba. Una vez que ellos habían reconocido los sentimientos y emociones en el protagonista del cuento, tenían que exponer situaciones diferentes en los que ellos sentían lo mismo. Es conveniente destacar que para ayudar a comprender y entender correctamente el nombre de los sentimiento y emociones, utilizamos el libro *Emotionary, say what you feel*, escrito por Cristina Nuñez Peira y Rafael R. Valcárcel (2016), en el que se describen las emociones de una forma sencilla, poniendo sinónimos y antónimos, y acompañadas con dibujos, lo que facilitaba su comprensión.

En segundo lugar, otra actividad recomendable es 'el monstruo de los miedos'. Ésta consiste en que cada alumno tiene que pensar sobre algo que le de miedo y escribirlo/ dibujarlo en un papel. Se les ofreció ejemplos a los alumnos para que comprendieran mejor lo que tenían que hacer, como 'I am scared of spiders'. A continuación, cada alumno leía en voz alta su miedo delante de todos sus compañeros y lo metía en la boca de un monstruo que se había diseñado para la actividad. El objetivo es que los alumnos entiendan que cuando tienes miedo a algo, si hablas sobre él y lo expresas al resto, puede que la gente te ayude a superarlo o que éste se vea reducido al contarlo.

En tercer lugar, me gustaría destacar una actividad en la que relacionamos las situaciones de la historia con situaciones de la vida real con el fin de que reflexionaran

y fueran más conscientes de las consecuencias de sus acciones. Por ejemplo, la primera situación fue «llega un nuevo estudiante al colegio, ¿Qué podemos hacer para ayudarlo?». Las respuestas de los alumnos fueron muy positivas, entre las que encontramos : «Podemos jugar y hablar con él», «podemos enseñarle el colegio». La siguiente pregunta fue más complicada: «¿Cómo os sentís cuando veis a alguien con una apariencia distinta a la vuestra?» «¿Pensáis que dos personas de culturas distintas pueden ser amigos?» Las respuestas fueron también positivas, ya que la mayoría estaban de acuerdo en que la apariencia no es importante y que la raza no define la amistad. De hecho, dos alumnos se pusieron de ejemplo, ya que cada uno es de un país, pero se llevan muy bien. Además, se considera conveniente destacar el comentario de otro niño cuando dijo: «hay que tratar a los demás como a mí me gusta que me traten», dado que es importantísimo que desde pequeños sean conscientes de ello. Como se ha visto con los ejemplos, se les hacía preguntas para que reflexionaran sobre temas como el racismo, la discriminación o la igualdad y eran totalmente capaces de razonar de manera coherente.

Por último, quiero destacar la evaluación grupal que hicimos, ya que fue un éxito debido a la gran aceptación por parte de los estudiantes. Se decidió hacer esta evaluación porque se quería conocer la opinión de los niños sobre la Unidad Didáctica realizada. Para ello, se dividió a los alumnos en grupos pequeños y ellos tenían que pensar qué actividad les había gustado más, cuál les había resultado más difícil y en cuál se había divertido más. Además, también se les avisó de que podrían dar ideas para saber lo que ellos hubieran cambiado. Los estudiantes dieron sus opiniones de manera tranquila y la atmósfera mágica que se creó favoreció el aprendizaje estético y la relación maestro-alumnos. Algunos de los ejemplos que los alumnos dieron fueron los siguientes: «pensaba que me iba a dar mucha vergüenza decir a lo que le tengo miedo delante de todos, pero luego fue fácil», «Había escuchado muchas veces que la apariencia no es importante, pero con la historia de *Mr. Big* he entendido el significado de la frase». Los alumnos estaban motivados compartiendo sus opiniones con el resto porque ellos se sentían importantes con lo que estaban diciendo porque los demás compañeros y el maestro les escuchaban atentamente.

5. CONCLUSIÓN

A través de este estudio se han trabajado diferentes emociones mediante la literatura, en concreto, con el libro titulado *Mr. Big*, y en general, se puede decir que los objetivos se han cumplido. Es importante destacar que se ha visto una evolución considerable de los estudiantes en relación a la inteligencia emocional. En gran medida, este progreso se ha debido al buen ambiente que se ha creado en el aula, en la que todas las opiniones eran bienvenidas y respetadas.

En la primera sesión, la mayoría de los niños desconocían el nombre correcto de los sentimientos o emociones, o incluso no sabían cuando experimentaban cada uno de ellos, ya que los confundían. Esta dificultad era mayor cuando las actividades se realizan en una lengua diferente a la materna. Sin embargo, a medida que las clases iban pasando, los resultados iban apareciendo. Se puede decir que este estudio ha mostrado una evolución positiva en los estudiantes porque al finalizarlo se sentían más seguros de ellos mismos y, en consecuencia, su autoestima había aumentado. Además, los alumnos han sido conscientes del mundo en el que viven, tratando temas que en un principio podrían parecer complejos para su edad, como la discriminación o el respeto, pero sobre los que sorprendentemente han reflexionado de una forma crítica y adecuada. De la misma manera, han reflexionado también sobre las consecuencias de sus acciones y decisiones, por lo que han crecido como personas.

Por otro lado, como en todos los estudios, se han encontrado limitaciones. En primer lugar, podemos destacar que los estudiantes no dominaban la L2 a la perfección, por lo que algunas actividades han costado más tiempo o se ha tenido que cambiar de lengua. En segundo lugar, hubiera sido interesante poder alargar la Unidad Didáctica y haber trabajado con más historias, con el fin de asegurarnos que han consolidado bien los conocimientos respecto a la inteligencia emocional.

A pesar de las limitaciones que se han encontrado en la investigación, se debe destacar lo que se ha aprendido al trabajar la inteligencia emocional a través de la literatura en una clase. Por un lado, la importancia de escuchar a los estudiantes. Los niños quieren ser escuchados, quieren compartir sus opiniones y pensamientos con sus maestros y, si éstos muestran interés, éste será recíproco, lo que conllevará a un mayor rendimiento en el aula. Saber escuchar a los demás y respetar las opiniones es fundamental para vivir en sociedad. Por tanto, si desde pequeños en las clases compartimos opiniones, escuchamos las de los demás y las respetamos, estamos creando en los niños un hábito que de mayores ya tendrán interiorizado. Por otro lado, gracias a este estudio, se ha consolidado un hecho que ya se conocía, pero que invita a la reflexión: el enorme impacto que tienen los docentes en los estudiantes. Los maestros son un referente y los niños imitan y copian la mayoría de sus acciones. Por ello, es importante transmitirles la pasión por la literatura, los valores y ser consecuente con aquello que decimos y hacemos. Nuestro entusiasmo y dedicación en el aula se reflejara en ellos y en su actitud.

En conclusión, este estudio ha confirmado que la literatura es una herramienta fundamental en el aprendizaje de la L2. Un cuento ayuda a los estudiantes a fomentar su creatividad e imaginación y es una forma divertida de aprender y despertar el interés por aquello que se hace. Se ha demostrado así la importancia de trabajar con

la inteligencia emocional desde edades tempranas para contribuir a un desarrollo emocional completo. La educación emocional es, por ello, una educación para la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballester, J. & Ibarra, N. (2008). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *OCNOS*, 5, 25-36.
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 161-183.
- Ballester, J. (2014) What does reading, literary and intercultural education mean? In A. Reyes-Torres, L. Villacañas & B. Soler (Ed.) *Teaching Literatures in the languages*. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing.
- Extremera, N. & Fernández- Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. & Fernández- Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 1-5
- Extremera, N. & Fernández- Berrocal, P. (2005). Emotional Intelligence and emotional education from Mayer and Salovey's model. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández- Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421-436
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- González, O. (2016). Conferencia «Las competencias emocionales en el ámbito educativo». 21 mayo 2016, Valencia
- Nance, K. (2010) Why should language students study literature. In K. Nance, *Teaching literature in the languages*. (Pp.1-17) Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Núñez, C. & Valcárcel R. (2016). *Emotionary, say what you feel*. Spain: Palabras Aladas.
- Reyes- Torres, A. (2014) Literacy Education: The first step towards literary competence. En Reyes-Torres, A., Villacañas-de-Castro, L. S., y Soler-Pardo, B. *Thinking through Children's Literature in the Classroom*, pp 42-53. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ortega, M.C. (2010) La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación Pedagógica*, 21 (2), 462-470.



MARIANGELS FERRER I DUCH¹

Central Manchester University Hospitals NHS Foundation Trust

mariangelsferrer@riverbankpsychology.co.uk

Artículo recibido: 19/11/2016 - aceptado: 19/12/2016

LITERATURA Y TERAPIA NARRATIVA: HISTORIAS MÚLTIPLES EN CADA RELATO Y EN CADA PERSONA

RESUMEN

Este artículo describe la conexión entre la literatura y la terapia conocida como «Prácticas narrativas», la cual nace del construccionismo social y entiende que la historia y los relatos que se cuentan de cada persona influyen en el desarrollo de su identidad. El artículo describe las prácticas narrativas que se realizan durante la terapia e incluye ejemplos que ilustran el arte y la técnica implícitos en la escritura de relatos. Se postula que el terapeuta aprende de la literatura la manera de acompañar a las personas que le consultan. Cada historia problemática tiene intersticios que permiten la creación de nuevas narrativas. En base a esta experiencia, se concluye que los escritores y los narradores de cuentos deben incluir más diversidad de personajes en cada historia, para así poder inspirar al lector a soñar nuevas posibilidades de vida.

PALABRAS CLAVE: Literatura, terapia narrativa, relatos, intersticios, lenguaje, identidad.

ABSTRACT

This article describes the connection between literature and the therapeutic model known as «Narrative Practices». This way of working is part of the social constructionism movement that understands that any person's identity is shaped by history and stories. The paper describes narrative practices in therapy and includes examples that illustrate the art and techniques involved in story writing. We propose that the therapists can learn from literature a way to accompany the persons that consult with them. Every problematic story has interstices or unique outcomes that can be a point of entry to new narratives. Based on this experience, this

¹ Mariangels Ferrer i Duch es psicóloga clínica, especializada en terapia narrativa. Realizó un Máster en Terapia familiar sistémica y supervisión en la Universidad de Leeds (2005) y otro Máster en Prácticas narrativas y trabajo comunitario en la Universidad de Melbourne (2015). En la actualidad, codirige la plataforma Riverbank Psychology (<http://riverbankpsychology.co.uk>) y colabora con el Hospital St Mary que forma parte de la Universidad de Manchester, donde también imparte clases en el Máster de *Genetic Counselling*.

paper concludes that writers and storytellers must include more diversity of characters in each story so they inspire readers to dream about new possibilities for their lives.

KEY WORDS: Literature, narrative therapy, story, interstices, language, identity.

La literatura nos ayuda a pensar, a articular ideas y a trasladarnos más allá de nosotros mismos. La literatura siembra en nosotros semillas de esperanza al mostrarnos caminos nuevos con destinos varios. Si los psicólogos y terapeutas del mundo al leer cualquier relato de ficción aprendieran de las técnicas de los escritores y las trasladaran a sus prácticas terapéuticas, pasarían a ser facilitadores de oportunidades, esperanzas y pensamientos. Afirmando esto con el convencimiento de que mientras estemos vivos, todos podemos escribir y volver a escribir nuestros relatos de vida; todos podemos repensarnos y reinventarnos, aunque eso en ocasiones implica la necesidad de un guía, un acompañamiento o, simplemente, la lectura de una historia que nos inspire.

Si los escritores y escritoras de relatos para niños y adultos llenan sus historias con el máximo de descripciones de identidad posibles, crearán intersticios en la imaginación de sus lectores que ellos podrán llenar con sus propias ideas, con sus valores y con sus esperanzas de futuro. Propongo más caperucitas negras, algún caperucito rojo, el lobo que sea una loba, que las princesas tengan sus palacios en árboles del Congo y que los príncipes sean conquistados por mujeres astronautas... Propongo doctoras de los miedos, ricos de sueños, cajeros automáticos repletos de tardes de sol y cajones mágicos llenos de todas las religiones del mundo para poder escoger... Me imagino lectores y lectoras descubriendo en estos relatos múltiples posibilidades para imaginarse otros caminos que no limiten sus vidas.

El objetivo de este artículo es demostrar que la técnica y el arte de la literatura tienen mucho en común con la técnica y el arte de la terapia² narrativa. Para ello, se describirá brevemente las prácticas narrativas, los relatos y el lenguaje utilizado, y se destacarán dos aspectos relevantes. En primer lugar, cómo las prácticas narrativas beben de la fuente de los conocimientos sobre la estructura de la narración para formar preguntas a las personas que consultan; y en segundo lugar, la forma en que los personajes ficticios de la literatura pueden inspirar a niños y adultos en el desarrollo de su identidad.

² Hay personas que usan las técnicas narrativas en otros contextos sociales diferentes al de la terapia, aunque originalmente y en el caso de mi práctica se centraría fundamentalmente en la terapia y la supervisión de terapeutas.

1. LA TERAPIA NARRATIVA

La terapia narrativa nace durante la década de los 80 gracias a las prácticas de dos terapeutas de familia: Michael White, trabajador social Australiano y, David Epston, antropólogo Neozelandés (Moreno Fernández, 2014). Según esta terapia, las historias conforman la base de los conceptos y las creencias a través de las cuales damos explicación a nuestras vidas y también al mundo en el que estas ocurren; hay una continua interacción entre los relatos que nos contamos en un momento dado, la forma en la que los vivimos y los relatos que contamos cuando el momento ha pasado (Payne, 2002). Esta corriente surge de una práctica aplicada en la terapia, pero su origen está sumamente influenciado por la teoría literaria. Como White y Epston afirman en *Medios narrativos para fines terapéuticos* (1993), libro que dio a conocer la terapia narrativa al mundo, la literatura tiene un valor fundamental:

Para entender nuestras vidas y expresarnos a nosotros mismos, la experiencia debe relatarse y es precisamente el hecho de relatar lo que determina el significado que se atribuirá a la experiencia. [...] Las experiencias específicas del pasado y del presente, y aquellas que se prevé que ocurrirán en el futuro deben estar conectadas entre sí en una secuencia lineal para que la narración pueda desarrollarse. Se puede decir que esta narración es un relato o una autonarración (White y Epston, 1993, p. 27).

Esta influencia literaria distingue la terapia narrativa de otras corrientes terapéuticas organizadas en gran manera por el modelo médico-biológico y modernista de base. La filosofía, la antropología, la educación y los movimientos sociales como el feminismo, entre otros, son parte de la ética y la técnica de esta corriente. La narrativa surge en el espacio social y como tal pretende entender ese espacio social desde una postura lejana al estructuralismo y cercana a las corrientes de pensamiento socio-construccionistas. Si el estructuralismo influye en definir al individuo con ideas sobre «estructuras profundas» y «verdades esenciales» que limitan la definición de identidad a algo con una esencia fija, la perspectiva de los post-estructuralistas o de aquellos no-estructuralistas, va mucho más lejos. Según los post-estructuralistas, el lenguaje, las relaciones interpersonales, la cultura, la historia con su contexto social y el sentido que le otorgamos a lo que nos pasa en cada momento juegan un papel esencial en dar forma a quienes somos, a nuestra identidad continuamente cambiante (Thomas, 2002).

Para aquellos que desconocen el mundo de las terapias, quisiera resaltar que como en muchos otros aspectos de la vida, la terapia no es ajena a la política. Me refiero a la política con «p» minúscula. El poder del terapeuta para ejercer una influencia (al igual que lo puede tener el maestro o el escritor) es un arma de doble filo, me atrevería a decir de «varios filos», dado que puede ser constructivo o bien destructivo de los

«Literatura y terapia narrativa: historias múltiples en cada relato y en cada persona» 191

sueños de las personas que nos consultan y escuchan. Así cuando soy terapeuta de un individuo o una familia, y quiero mantenerme coherente con las ideas narrativas utilizaré el dialogo o el proceso discursivo como herramientas para reconocer la forma en que las personas que me consultan van formando las historias y los relatos de sus propias vidas.

La narrativa propone que los conocimientos y la identidad personal se construyen a través de la interacción con el otro. La relación con el otro y la interacción con el contexto resaltan diferentes versiones de nuestras identidades. Usar la metáfora narrativa nos conduce a pensar en las vidas de las personas como historias que se construyen para dar un significado a las diferentes experiencias de vida. El terapeuta colabora con el consultante para trazar una historia de vida preferida; no una historia de vida adaptada a unos guiones preestablecidos por el terapeuta. Las personas o familias acuden a la terapia porque experimentan problemas. «Cuando surge un problema, la narración de la historia de la persona es absorbida por la narración del problema que está oprimiendo a la persona. Esto es lo que se denomina el relato dominante o la historia dominante» (Chimpen, 2016, p.75). En la narrativa, no se piensa en la dificultad o en los problemas en términos de estructuras subyacentes, los problemas no deben definir la totalidad de una persona.

El uso del lenguaje es central en la práctica narrativa. El lenguaje nos ayuda a entender y a dar forma o articular el discurso de lo que es el problema, por ejemplo: «Los celos inmovilizan a María, versus María es celosa». Si separamos a María de la experiencia de sentir celos, podemos observar a «los celos» como influyentes en la vida de María. Con el lenguaje, crearemos un espacio imaginario en el que María puede reflexionar sobre la influencia de «los celos» en su vida. María ya no es el problema, que totaliza su identidad; «soy celosa», el problema son «los celos». De esta forma, ella se puede reconocer como posible influyente de «los celos»; María pasa a ser un ser humano activo y con agencia personal delante del problema.

A este uso del lenguaje le llamamos «externalización» del problema, lo cual nos permite posicionar el problema en un argumento, trama o *story-lines* (Carey & Russell, 2004). Siguiendo con este ejemplo, podemos preguntar a María durante cuánto tiempo «los celos» han sido una influencia en su vida, en qué momento aparecen, si existieron factores importantes que precipitaron su aparición, cuáles son los efectos de «los celos», en qué momento están más presentes y son más intensos, qué los sostiene y qué se convierte en un antídoto de ellos. Con preguntas similares empezamos a tener una visión más rica de la persona separada del problema. Este último como tal, empieza a formar parte del argumento del «nuevo» relato de la persona.

Cuando entendemos que la relación que tenemos con «los problemas» está influenciada por la historia y la cultura se hace posible y necesario explorar de qué forma los conceptos de género, raza, cultura, sexualidad, clase y otras relaciones de poder han influenciado en la construcción del problema (Carey & Russell, 2004, p.5).

Como terapeuta de María, en nuestro ejemplo, quisiera saber cómo el concepto de «celos» se construyó en su vida y cuáles son los discursos sociales y culturales que lo alimentan. Quiero saber también qué otros discursos lo resisten. Mi intención es la de acompañar a María, una vez ha entendido «los celos» como algo externo a su persona, en la búsqueda de un relato alternativo (re-autorización) al de «soy celosa». Esta manera de usar el lenguaje es sumamente relajada e invita al humor sin disminuir la gravedad de los problemas de las personas que nos consultan. Especialmente en el trabajo con niños el uso de la «externalización» del problema a través del lenguaje, se convierte en una herramienta creativa y efectiva (White & Morgan, 2006).

Aquel que sabe usar el lenguaje y las historias o relatos puede ser muy influyente en la vida de otros porque con historias y relatos nos acercamos a los sentimientos de las personas. Solamente nos hace falta observar el uso que hacen del lenguaje las grandes multinacionales, ya que con historias y relatos afectivos nos venden sus productos a través de su publicidad. Según el construccionismo social construimos las realidades sociales a través del lenguaje. Estas realidades se organizan y mantienen con la repetición de las narrativas culturales y las historias de vida individuales; «es así porque se ha hecho toda la vida», «soy así por naturaleza.» Al mismo tiempo, el lenguaje puede ser la herramienta creativa que nos permite re-negociar nuevas conversaciones. A partir de las nuevas conversaciones podemos negociar posibles nuevos significados que den legitimidad a nuevas historias con visiones de la realidad distintas a las que nos limitaban; «Me re-defino luchadora porque aprendí de mujeres y hombres importantes en mi vida el valor de la lucha, no lo soy por naturaleza. Existe una narrativa que lo confirma y un deseo de hacer crecer esta habilidad de luchar.»

2. LA TRAMA EN EL RELATO

En nuestro día a día vamos dando sentido a la experiencia a través de unas narrativas que para nosotros son coherentes. Lo hacemos seleccionando algunos de los acontecimientos que tienen lugar en nuestra vida, los conectamos en una secuencia temporal en conexión a ciertos temas o a cierta trama (White, 2007). ¿No es esto lo que hace un escritor con su narración?

Sigamos una trama: un par de veces cometí una imprudencia al conducir. Uso el coche diariamente. Uno de esos días malos, un compañero de trabajo viaja en mi

«Literatura y terapia narrativa: historias múltiples en cada relato y en cada persona» 193

coche. Ese día estoy hablando, discutiendo sobre un cliente y este compañero conocido observa la velocidad con la que conduzco en la carretera. Mi co-piloto y compañero de un día, difunde en la oficina «lo mal que conduzco.»

La narrativa de «mala conductora» se repite y se difunde. Yo que pensaba que era una buena conductora con un par de mal momentos, me empiezo a ver como una mala conductora. Ser «mala conductora» ahora me define. Como consecuencia, a partir de este momento al conducir estoy menos segura de mis habilidades en la carretera y cometo más errores. Concluyo que debe ser verdad que soy una mala conductora. Soy una mala conductora y un peligro en la carretera... necesito ayuda. Tengo ansiedad y miedo al conducir. Voy al psicólogo, o ¿debería ir mejor al médico? Necesito tranquilizantes...estoy enferma.... y colorín, colorado, ¿este cuento se ha acabado!

¿Podemos hacer algo para que este «cuento» acabe antes? Quizá podemos re-autorizar nuestra narración. Necesitaremos re-conectar con historias que estén alejadas de la influencia del problema y volver a crear una trama o narrativa antídoto de la historia problemática. Según las practicas narrativas, para que sea exitoso el intento, necesitaremos un punto de entrada para el relato alternativo, re-conectar con actividades del pasado y del presente que muestran nuestra resistencia al problema, una serie de testigos que lo corroboren y una oportunidad para celebrarlo (White, 2007).

3. PRACTICA Y NARRATIVA

En mi práctica con familias, niños y adultos escucho relatos de personas totalmente conturbadas por la influencia de un problema. Como en el caso de la historia del mal conductor, la gente llega a la consulta del psicólogo eclipsado por una historia problemática. Mi misión, desde la posición de la terapia narrativa, es la de escuchar muy atentamente la historia que me presentan. En cada historia problemática existe un intersticio o grieta de esperanza.

«Ring the bells that still can ring
Forget your perfect offering
There is a crack, a crack in everything
That's how the light gets in.
That's how the light gets in.
That's how the light gets in.»



Como dice³ Leonard Cohen en «Anthem»: «Toca las campanas que aún pueden sonar / Olvida tu oferta perfecta / Hay una **grieta** en todo / Así es como entra la luz.» Cohen nos dice que en todo existe un intersticio o grieta. A través de mi escucha atenta de terapeuta oigo la historia problemática y encuentro alguna pequeña contradicción; que es una grieta de esperanza. Estas contradicciones a la narrativa problemática en ocasiones son muy diminutas, grietas casi invisibles, pero es a partir de ellas que la historia o narrativa alternativa a la problemática puede empezar a desarrollarse.

Quienes nos dedicamos a la terapia podemos facilitar el desarrollo de estas tramas alternas si introducimos preguntas que animan a las personas a incorporar sus experiencias vividas, a ensanchar su pensamiento (...) A medida que estas conversaciones avanzan estas tramas alternas cobran volumen, se enriquecen, se enraízan de un modo más significativo en la historia y ofrecen a las personas los fundamentos para encarar de nuevo los problemas, las dificultades y los dilemas de sus vidas (White, 2007 p. 88).

Jerome Brunner, psicólogo norteamericano recientemente fallecido, ejercerá una influencia crucial en como White (2007) entiende el lenguaje en la trama del texto y como lo aplicará a las conversaciones terapéuticas. A partir de la influencia de Brunner, White afirma que:

Las novelas bien estructuradas involucran profundamente a la persona que las lee. (...) Quien lee recibe muchas invitaciones a contribuir al desarrollo de la trama y a vivir la emoción de esa trama. Las novelas bien estructuradas tienen en sus tramas muchos intersticios que deben llenar las personas que abordan la lectura (White, 2007 p.102).

Una vez descubierta la grieta de posibilidades, la describimos y celebramos en colaboración con la persona que nos consulta. Mi tarea será la de conectarla con otras historias parecidas del pasado y también del presente. De esta manera, partiendo de las ideas de Lev Vygotski sobre la manera de aprender (White, 2007), como terapeuta, me convierto en un andamio para la re-construcción de una historia alternativa a la del problema. Mi papel de andamio es temporal, existo durante un tiempo mientras el edificio está en proyecto de re-construcción o re-novación.

Como primer paso, mi lenguaje de terapeuta parte del lenguaje conocido de la persona que me consulta. Es decir al escuchar una excepción o una contradicción a la trama problemática, la edito y la devuelvo al consultante. A mí me gusta denominarlo

³ Cohen fallece (o se va a re-encontrar con su musa Marianne) en Noviembre 2016 días después que estas palabras fueran escritas.



escucha de Km 0. La comunicación del terapeuta con la persona que me escucha está anclada en el territorio del consultante. Este territorio no es el mío de experto, etiquetando síntomas y enfermedades con mi lenguaje distante; es un territorio que busca el conocimiento y las destrezas de la persona que nos consulta; es el Km 0, el territorio del que me consulta. Por ejemplo, en este momento trabajo con Marta⁴ que vive con la enfermedad de Corea de Huntington⁵ y empieza a mostrar síntomas en sus movimientos. Marta le llama «la traba». «La traba», es el problema y en su narrativa inicial la influencia del problema en su vida y en la de su familia era total. Al escuchar oigo que su hijo adolescente, Lorenzo, cuando ella se cae una mañana en el pasillo de casa, le dice, «*Mama, voy a tener que colgar un cartel en casa que ponga -limite de velocidad!*». Ella sonríe al contármelo. El «sentido del humor» es el intersticio en la historia saturada de traba. Pero no asumo nada, y con curiosidad sin límites le pregunto «*Cómo le llamas a lo que hace Lorenzo con tu caída?*» Marta me responde: «*Serenidad y confianza*». Estas dos palabras son la base de la historia alternativa de «la traba». Con muchas más preguntas Marta y yo empezamos a re-construir una historia alternativa a la de la traba. No una historia sustitutiva. Las dos historias conviven juntamente con otras muchas que descubrimos al hablar de valores y esperanzas.

4. LAS HISTORIAS SON MÚLTIPLES

Como niños y como adultos vivimos influenciados por los valores de las personas que nos son importantes. En muchas ocasiones crecemos influenciados por una narrativa dominante, una «historia única y verdadera». Desde la posición de las prácticas narrativas pensamos que las historias de vida son múltiples y conviven juntas. Al desarrollarnos vamos aceptando quiénes somos en relación al contexto donde crecemos y las historias que oímos de otros acerca de nosotros mismos y del mundo. Unas veces gracias a las circunstancias de vida y, otras veces, gracias a la influencia externa (como la de un maestro, un terapeuta o un mentor) la visión se nos amplía y podemos ver más de una historia conviviendo simultáneamente. Esto nos permite en momentos puntuales, «volver a escribir» nuestra historia. Especialmente en circunstancias de dolor y dificultad, reconocer en nuestro relato más de una historia, es como desarrollar un «territorio de identidad alternativo al que recurrir para poder observar nuestra vida y poder reflexionar sobre ella» (White & Morgan, 2006, p.88)

⁴ No son sus nombres reales.

⁵ La enfermedad de Huntington (EH), también conocida como corea de Huntington, es una grave y rara enfermedad neurológica, hereditaria y degenerativa. La EH se llama así en honor de George Huntington, un médico americano que describió la enfermedad en 1872. Fue la primera persona que identificó el carácter hereditario de la EH. <http://www.e-huntington.es/?que-es-la-enfermedad-de-huntington/>

desde una posición segura. La escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009) lo describe de manera muy clara. Nos habla del proceso de re-conocerse como mujer negra: un concepto construido socialmente. Chimamanda (2009) también habla de la riqueza de las historias múltiples que nos definen y de la identidad en relación a la cultura. De pequeña en los libros que leía toda las niñas protagonistas de las historias eran «niñas blancas». Cuando viaja fuera de su país natal y convive con personas blancas en los Estados Unidos le hablan asumiendo que ella viene de la «pobreza y la falta de recursos». Una historia distante de su realidad personal y parcial de la realidad del continente Africano. Sus escritos me recuerdan mi primera experiencia de verano adolescente en 1988 en el Reino Unido. Fui a vivir a la casa de unos señores de Hastings (Reino Unido) para aprender inglés. Éramos varias muchachas en la casa, dos japonesas, una alemana y yo. La *landlady* nos enseñó la cocina y nos mostró el microondas añadiendo que seguramente yo, al ser española, no sabía lo que era. ¡Qué sorpresa se llevó cuando le respondí que en mi casa teníamos microondas desde hacía muchos años! Alguien le había contado que España era un país con pocos recursos. Era una verdad parcial, era una de las historias de nuestro país, pero habían muchas más historias conviviendo juntas.

En nuestro día a día, en la terapia y al igual que en la literatura, las historias se enriquecen al estar llenas de múltiples historias, personajes y puntos de vista. En la terapia conseguimos mover a la persona que nos consulta de su historia monotemática del problema a un abanico de historias alternativas, preguntando cuál sería la opinión de otras personas importantes o bien invitando a mirar la realidad a través de los ojos llenos de cariño de un buen amigo o de un familiar. El novelista no solamente resalta algunos personajes en la narración, tiene la habilidad de captar y mantener la atención del lector a través de las descripciones de diferentes personajes y enlazarlas en el continuo del tiempo (Freedman & Combs, 1996).

5. VIVIR CON UNA HISTORIA ALTERNATIVA

Al leer, al viajar, al experimentar diferencia y al convivir con *el otro*, es decir, aquel que es diferente, nos alejamos de las definiciones restringentes y desarrollamos la capacidad de ver en cada cosa una historia alternativa. Definimos por ejemplo a un niño como «miedoso». Al observar su vida, el niño mismo narra su historia como secuencias de acontecimientos que se van desarrollando en el tiempo según la trama del miedo. Estas definiciones las imponen otros o las impone en el niño nuestra cultura o la sociedad dónde vive. Lo podemos medir con una «normalidad» arbitrariamente definida; es la descripción de una historia única.

«Literatura y terapia narrativa: historias múltiples en cada relato y en cada persona» 197

En terapia podemos fomentar una visión de historias múltiples al trabajar con equipos. Tom Andersen (Profesor de psiquiatría social en el Instituto de Medicina Comunitaria, University of Tromsø, Noruega), destaca una terapia abierta a la transparencia del profesional con sus llamados «Equipos de reflexión». Con ellos, las familias escuchan el diálogo entre los miembros del equipo profesional terapeuta haciendo descender al profesional terapeuta de su pedestal de poder y «secreto». El equipo está presente en la misma sala que el terapeuta y la familia. El hecho de invertir el proceso de la escucha y tener la posibilidad de oír las reflexiones de los «expertos» favoreció el cambio y aportó diversos puntos de vista, tanto para el equipo terapéutico como para la familia (Garrido Fernández, M. & Fernández-Santos Ortiz, I, 1997). Este acercamiento e inversión de papeles del profesional consultor a la familia con el consultante llega a las prácticas narrativas como un primer paso y una apertura de posibilidades a la influencia de las investigaciones de Barbara Myerhoff, una antropóloga Judío-Americana. Su proyección se reconoce en dos técnicas o «mapas de trabajo»; las conversaciones de Re-cordar (Ferrer, 2016, White, 2007) y las Ceremonias de Definición (White, 2007). White (2007, p.29) llamó mapas a lo que algunos denominan técnicas para el uso de las prácticas narrativas. Él mantiene que: «Los mapas son, como todos los mapas, construcciones que podemos usar como referencia para guiar nuestro viaje con las personas que nos consultan por las dificultades y problemas de sus vidas.» Myerhoff estuvo interesada en cómo re-conectamos a las personas con las personas que son importantes en sus vidas. En el caso de la terapia se trataría de conectar a las personas que nos consultan con aquellas personas o personajes ficticios que formarán parte de lo que Myerhoff llamó el club de la vida (White, 2007). En este club caben personas conocidas, mascotas y personajes literarios como pudo haber sido Pippi Calzaslargas para mi generación.

Si escuchamos atentamente y cuestionamos al niño o a sus padres/cuidadores invitando a extender la narración, inevitablemente descubrimos excepciones a la definición totalitaria del «miedo». Estas excepciones pueden ser el principio de la posibilidad de la re-autoría de su historia. Se convierte en una grieta de esperanza como describe Cohen en su canción. Así descubrimos, que en algunas ocasiones muy concretas el miedo no está presente. Al conectar las diferentes excepciones en secuencias de tiempo invitando a personas y personajes importantes para que atestigüen de ello, empezamos a crear una trama alternativa al «niño miedoso». Por ejemplo, una vez trabajando con Marco que vivía paralizado delante del miedo a sacarse sangre y por su diabetes necesitaba controles regulares, descubrimos que el miedo en realidad estaba presente cuando por sorpresa debía de sacarse sangre y era abandonado a las manos de personas desconocidas. Mi primer paso fue jugar con el lenguaje e invitar a Marco a definir ese miedo; le dimos un nombre. Lo llamó «el miedo a pincharme». El «miedo a pincharme» existía separado de Marco mismo. El lenguaje nos permite separar la

persona del problema y crear un espacio en donde la persona puede más fácilmente influir en el problema de su vida. Al trabajar con niños (y muchas veces con adultos) podemos dibujar o buscar objetos que representen la persona y también el problema. ¿A qué distancia está el problema? ¿Cuánto tiempo te acompaña? ¿Quién alimenta el problema? ¿Quién te ayuda a neutralizarlo? ¿Dónde hay una zona libre de problema? Marco fue recordando que cuando iba acompañado de sus padres y se preparaba para sacarse sangre el miedo reducía o desaparecía. Con la ayuda de nuestras conversaciones Marco volvió a re-contar la historia de éxito y la enriqueció con nueva información.

Al igual que un buen escritor no lo describe todo en su relato; deja al lector ante cabos abiertos para que este los descubra y con su imaginación pueda tejer una historia coherente, el terapeuta descubre en las narraciones saturadas de problemas pequeños espacios por rellenar. Nos convertimos en facilitadores con nuestras preguntas curiosas de que se hagan visibles otros aspectos más deseados por el niño y la familia que son alternativos a la historia problemática de este. Al descubrir y describir esta narración alternativa la persona o personas que nos consultan van dando sentido a una descripción preferida de quiénes son y qué quieren ser. Sorprendidos empiezan a ver a través de su nueva narración unas posibilidades que no hubieran anticipado. En la conversación se construyen nuevos significados.

Marco empezó a verse a sí mismo y a ser visto por sus padres, entre otras muchas cosas, como un niño «hábil en prepararse para acontecimientos difíciles»; muy diferente a Marco el miedoso. Al engrosar la historia alternativa no hacemos desaparecer el problema; la necesidad de pincharse o la sensación de miedo. Hacemos ver a nuestro consultante que tiene y tenía y puede seguir teniendo, herramientas prácticas para influenciar la historia problemática de su vida.

Cuando los niños (y los adultos) viven acompañados de historias múltiples y de personajes importantes en sus vidas, en ese territorio de seguridad, se hace posible hablar y trabajar la dificultad y las historias traumáticas de la vida. En Zimbabwe un grupo de psicólogos y demás profesionales que trabajó con niños afectados por el sida ha desarrollado una bonita metáfora denominada «territorio seguro», *stand on the riverbank* (de pie en las orillas del río), para poder observar el río de la vida (White & Morgan, 2006, p.88-89). Desde un “territorio seguro” las personas resistimos mejor los problemas. La literatura y la Terapia Narrativa forman parte de la creación de historias que surgen del rescate de eventos aún no narrados. Es por ello que los terapeutas deben leer más historias; porque estas ayudan a estimular la imaginación y a ampliar el repertorio de preguntas. Simultáneamente, al saber que los relatos infantiles pueden tener un impacto en el lector difícil de cuantificar, es importante invitar a los escritores y maestros a incluir para influir. Incluir mas diversidad para multiplicar

«Literatura y terapia narrativa: historias múltiples en cada relato y en cada persona» 199

las posibles historias alternativas a las normas convencionales de nuestra sociedad encorsetada en ideas normalizadas. Todos sabemos que la «normalidad» no existe, pero nos tranquiliza saber que «somos normales». Cuanto más «normales» nos parezcan los personajes diferentes más espacio habrá para la convivencia social diversificada. Con el lenguaje y con los relatos podemos transformar vidas.

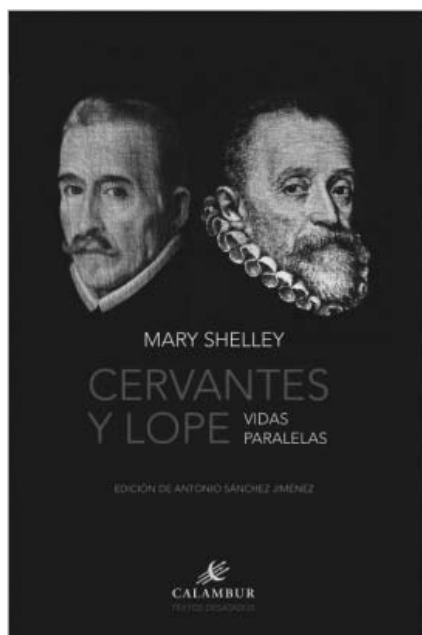
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chimpén, C.A. (2016). *Terapia Narrativa: poniendo la enfermedad en su lugar*. En: Mariano, L. Medicina y Narrativas. Notas para la práctica clínica. Editorial Universidad de Extremadura. (ISBN: 978-84-7723-990-1).
- Carey, M. & Russell, S. (2004) *Externalising-commonly asked questions* in Chapter one Narrative Therapy. Responding to your questions. Russell & Carey. Dulwich Centre Publications.
- Chimamanda, A. (2009) retrieved November 2016 from [https://www.ted.com /talks/ chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es)
- Ferrer Duch, M.A. (2016). *La terapia narrativa en el mundo de la medicina hospitalaria: mi experiencia en pediatría y en genética*. En: Mariano, L. Medicina y Narrativas. Notas para la práctica clínica. Editorial Universidad de Extremadura. (ISBN: 978-84-7723-990-1).
- Freedman, J. & Combs, G. (1996) Narrative Therapy: The Social Construction of Preferred Realities. Norton: New York.
- Garrido Fernández, M. & Fernández-Santos Ortiz, I. (1997) Dimensión formal de la técnica del equipo reflexivo modelos de intervención en psicoterapia sistémica constructivista. *Sistémica*, 3, 161-181
- Moreno Fernandez, A. (2014) *Terapia narrativa p481-521. En Manual de Terapia Sistémica. Principios y herramientas de intervención*. Biblioteca de psicología. Desclée de Brouwer.
- Payne, M. (2002). *Terapia narrativa: una introducción para profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, L. (2002) *Poststructuralism and therapy- that's it all about?* Chapter five in Narrative Therapy. Responding to your questions. Russell & Carey. Dulwich Centre Publications.
- White, M., & Epston, D. (1993) *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós Iberica. Barcelona.
- White, M., & Morgan, A. (2006) Narrative Therapy with Children and their families. Dulwich Centre Publications.
- White, M. (2007) *Mapas de la práctica narrativa*. Prensa ediciones.



RESEÑAS





MARY SHELLEY

CERVANTES Y LOPE. VIDAS PARALELAS

Prólogo de Antonio Sánchez Jiménez. Barcelona, Calambur, 2015

Los nuevos y renovados aires de la editorial Calambur no podían haber comenzado de mejor manera a juzgar por este volumen titulado *Cervantes y Lope. Vidas paralelas* y firmado por Mary Shelley, autora, como sabemos, del mítico personaje de Frankenstein. El libro, así como la colección que encabeza, destila buen gusto por todos los costados posibles: una cuidada y elegante edición y un prólogo no excesivamente largo, a cargo de Antonio Sánchez Jiménez, pero lo suficientemente claro en su exposición como para calificarlo de divulgativo, aunque también con una notable rigurosidad investigadora, capaz de dotar al

propio libro de esa esencia académica, sutil, viva, que destella, pero que no arde o hace arder sus páginas entre teorías, citas, datos perentorios y otras baratijas eruditas.

Y lo curioso es que, al leer este volumen, se tiene la impresión de estar frente a una novela cuyos protagonistas son estos dos genios literarios que la cultura española engendró en el seno de una nación forjada en el claroscuro ideológico y en el sinsabor áureo. Mary Shelley, cuya vida, intensa y resuelta por su firme personalidad, no podía hacer otra cosa al respecto para que su propia creación no se rebela-

«Cervantes y Lope. Vidas paralelas»

203

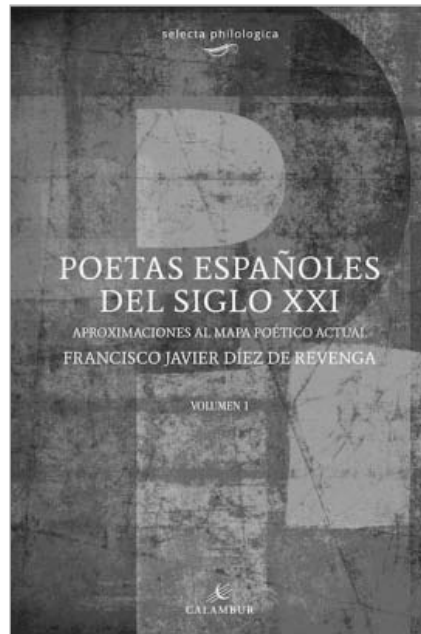
ra contra ella: en su participación, como autora, en los *Literary Lives* (cuyo fin era la divulgación de autores representativos de la literatura universal) no quiso dejarse llevar por la objetividad del simple biógrafo, sino que pretendió darles carne, vida o materia, a esos mismos personajes que daban perfil a una idea de lo español. Así queda bien reflejado en las páginas prologales, pero también en las líneas escritas por la propia Shelley, que vio en Cervantes al genio incomprendido por un marco histórico hostil a la genialidad más heterodoxa. No pasaría esto con Lope, a quien no le negaba la portentosa capacidad creadora y su sentido del espectáculo, pero sí dudó de su carácter renovador y enfrentado a ese mismo marco. Y en la mente de Shelley esto dibuja un trazo muy concreto: la aceptación de unas normas frente a la insurrección de un espíritu. Nadie mejor que esta autora para llevar a su propia vida tan delicado contraste.

Por tanto, la especial novedad del libro no puede ser otra que el hallazgo de unas páginas (si dejamos al margen la excepcional traducción, claro está) escritas por la célebre autora londinense, por primera vez en español, que no solo advierte su posicionamiento ideológico, tan avanzado a su época y con esos vestigios de feminismo heredados tal vez de su madre. Pero hay en el libro otro importante hallazgo que hace especialmente relevante apuntarlo: la visión de nuestros más celebrados clásicos más allá de las fronteras no se convierte aquí en un elemento de exotismo romántico, pues su carnalidad los hace más tangibles, más visibles des-

de la excepcional sensibilidad de Shelley. Por ejemplo, vemos cómo Cervantes deja de ser simplemente el autor de *El Quijote*, y se convierte, a los ojos de la escritora, en un personaje dentro de su propia vida, arrojada a una lucha a veces inútil por cambiar las cosas y perseverar en la mirada crítica. Lope, en cambio, no lleva a sus obras ese espíritu vitalista que tanto le caracterizó biográficamente. ¿Pedía Shelley autenticidad? Aplaudiva al que se rebela contra la maquinaria ideológica del poder que lo somete; discute, en cambio, con el sumiso que encuentra, en las grietas de lo superficial, un modo de destacarse, de reivindicarse, pero sin romper con los poderes fácticos. No sé a qué o quién les suena, pero los dos son producto de la mano del hombre y en cambio son distintos, representan valores y modos de vida también distintos, con un éxito, igualmente, distinto. Mary Shelley supo sobreponerse, en lo posible, a su época, con su voz y sus actos y quiso dejarlo por escrito en todas sus novelas, con ese sesgo biográfico que tanto las caracterizó. Cabe no perder la oportunidad de asomarse a esta ventana literaria, pero sin el ánimo académico como pretexto: hágase con la voluntad del lector de historias, aquel que, junto al fuego, busca que le den más motivos para seguir oyendo una aventura, un suceso, un conflicto y un final, feliz o no esta vez, con dos personajes que tanto o tan poco conocemos en verdad. El final de la historia, en cambio, no puedo contárselo en esta ocasión.

SERGIO ARLANDIS

Poeta, profesor, crítico literario



FRANCISCO JAVIER DíEZ DE REVENGA
POETAS ESPAÑOLES DEL SIGLO XXI.
APROXIMACIONES AL MAPA POÉTICO ACTUAL
 Barcelona, Calambur, 2016.

Por mucho que la más sórdida crítica literaria se empeñe, la función de los académicos no es poner en liza su vasta riqueza de conocimientos, sino su especial sensibilidad como lectores en combinación con ese mismo caudal de datos, fechas, materiales y demás. Eso distingue al auténtico maestro del resto. Pero también al auténtico crítico, que tampoco pretende jugar a ser un autor frustrado. Porque la estela la marcan aquellos que no solo saben, sino que saben enseñar y tienen la capacidad de leer con inteligencia y emoción: a esto se

le llamó, ya desde lo antiguo, *sabiduría*. Y es así como podríamos definir a Francisco Javier Díez de Revenga cuya dilata trayectoria no solo le avala sino que, además, le salvaguarda, como uno de los referentes en los estudios de este país, por calidad, cantidad, rigor y hondura. Con este volumen, *Poetas españoles del siglo XXI*, no solo nos teje un preciso entramado de por dónde discurren los intereses de la poesía española actual: esta vez lo hace desde su hallazgo como lector. Y por eso es intenso e interesante este estudio, porque deja atrás cual-

quier atisbo de canonización y se abre a la más sincera exposición de sus gustos personales, dando rienda suelta a las impresiones y sensaciones de quien se ha acercado a la poesía, en este caso, con la voluntad *inocente* de solo sentirla.

El eje, en todo caso, parece bien claro: la singularidad de las voces poéticas aquí atendidas. Lejos de etiquetas generacionales o de parámetros estéticos establecidos de antemano, Díez de Revenga comienza con una firme intención de rescatar aquellos libros o autores publicados a lo largo del presente siglo cuyo rasgo más fundamental es –y ha sido– su carácter distanciado del vasto coro de voces que puebla los catálogos de las editoriales y los almacenes de las librerías. Y para ello siempre traza una directriz en su palabra y no en su contexto: en consecuencia, logra trazar una línea recta entre Caballero Bonald (primero de los poetas aquí estudiados), por ejemplo, y Virginia Cantó, que cierra el volumen. Todo queda resuelto, entonces, en esa doble dirección que, desde su experiencia, Díez de Revenga quiere subrayar: hay que incentivar a la lectura de poesía, animar a que el resto de lectores quieran asomarse a la novedad que estos poetas y libros (los aquí estudiados) presentan, pero ¿qué otro fin tiene la crítica literaria? No conozco otro. Es ahí donde el magisterio de este autor queda más patente, pues comprende que sin acercamiento no hay tensión, ni discrepancia, ni asentimiento: a veces da la sensación de que ciertos estudios y académicos dejan a un lado los propios textos poéticos para adentrarse en las teorías y glosas sobre dichos textos. Eficientemente aquí se evita toda quince-

lla metaliteraria por inoperante e, incluso, disuasoria. Y no puede tener más razón al respecto: lo confirma con cada uno de los capítulos que dedica a poetas como Jaime Siles, Luis Alberto de Cuenca, Clara Janés, Martínez Sarrión, Luis García Montero, Guillermo Carnero, Pere Gimferrer, Pureza Canelo, David Pujante, José Luis Rey, Dionisia Gracia y un largo etcétera que quiere cruzar y fusionar las fronteras generacionales bajo otros lemas al margen de los posicionamientos historiográficos y sus aparentes discrepancias estéticas.

Por tanto, cabe leerse este libro como una confesión a media luz, casi confidencial, de unos gustos personales bien fundamentados en la experiencia de buen lector. Es ahí donde vamos a encontrar el motivo de su natural estilo, tan próximo al ensayo anglosajón, más sugerente que explícito, más sensitivo que metódico: se trata de experiencias, no de conocimientos; pero como bien sabemos, la sabiduría no es otra cosa que la asimilación, reflexión y contraste de las experiencias, propias y ajenas. Y este es un libro para disfrutar leyéndolo y para seguir disfrutando de la lectura tras él: por suerte, llenará –espero– más huecos en las bibliotecas personales de todo aquel o aquella interesado en la poesía que en los listines bibliográficos interminables y laberínticos de libros que a nadie le interese. Y aun así, no cabe la menor duda de que estamos ante una de esas obras que siempre estarán en boca de todos ahora y en el futuro. Como siempre, todo será cuestión de tiempo.

SERGIO ARLANDIS

Poeta, crítico literario y profesor

REVISTAS

REVISTA INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA
IBEROAMERICANA (RILI)

www.ibero-americana.net/de/rili1.htm

LETRAS PENINSULARES / DAVIDSON
COLLEGE

www3.davidson.edu/cms/x6120.xml

DECIMONÓNICA, REVISTA DE
PRODUCCIÓN CULTURAL HISPÁNICA
DECIMONÓNICA

www.decimononica.org

REVISTA ESPÉCULO. REVISTA DE
ESTUDIOS LITERARIOS. UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE DE MADRID

*[www.ucm.es/info/especulo/numero44/
index.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero44/index.html)*

REVISTA ESPAÑOLA DE LINGÜÍSTICA
APLICADA. UNIVERSIDAD DE LA
RIOJA

www.aesla.uji.es/resla

REVISTA MONTEAGUDO. REVISTA
DE LITERATURA ESPAÑOLA,
HISPANOAMERICANA Y TEORÍA DE
LA LITERATURA. UNIVERSIDAD DE
MURCIA

www.um.es/dp-liter-esp/revista.php

REVISTA DIECIOCHO. HISPANIC
ENLIGHTENMENT. UNIVERSITY OF
VIRGINIA (EE. UU)

<http://faculty.virginia.edu/dieciocho>

REVISTA HISPANIC POETRY REVIEW.

<http://hisp.tamu.edu/hpr>



OTROS ENLACES DE INTERÉS:

revistas
y congresos

REVISTA PARNASEO. CIBER-PASEO POR
LA LITERATURA. UNIVERSITAT DE
VALÈNCIA

<http://parnaseo.uv.es>

ACADEMIA EDITORIAL DEL HISPANISMO

www.academiaeditorial.com

452Fº - REVISTA DE TEORÍA DE
LA LITERATURA Y LITERATURA
COMPARADA

www.452f.com

HISPANIC REVIEW – REVISTA DE LA
UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA

<http://hr.pennpress.org>

CONGRESOS Y JORNADAS

ENERO DE 2017

Del 5 al 08 de enero de 2017

MLA CONVENTION 2017

BOUNDARY CONDITIONS

Philadelphia - Estados Unidos

www.mla.org/convention

https://apps.mla.org/cfp_main

Del 18 al 20 de enero de 2017

COLOQUIO INTERNACIONAL «MEDIOS Y
AMÉRICA LATINA»

IUT Robert Schuman - Université de

Strasbourg, Francia

[http://www.adalassociation.org/es/](http://www.adalassociation.org/es/actividades-adal/coloquios/coloquio-2017-les-medias-et-l-amerique-latine)

[actividades-adal/coloquios/coloquio-
2017-les-medias-et-l-amerique-latine](http://www.adalassociation.org/es/actividades-adal/coloquios/coloquio-2017-les-medias-et-l-amerique-latine)

Del 23 al 27 de enero de 2017

XV SIMPOSIO INTERNACIONAL DE
COMUNICACIÓN SOCIAL (XVSICS-
EMB-IM)

Santiago de Cuba - Cuba

[http://www.cla.cu/simposios/simposios.](http://www.cla.cu/simposios/simposios.php?id=es&s=XV&an=XVA)

[php?id=es&s=XV&an=XVA](http://www.cla.cu/simposios/simposios.php?id=es&s=XV&an=XVA)

FEBRERO DE 2017

Del 15 al 18 de febrero de 2017

WRITING RESEARCH ACROSS BORDERS
(WRAB) - ENCUENTRO DE
INVESTIGACIÓN EN ESCRITURA SIN
FRONTERAS

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá - Colombia

<http://wrab2017.com/javeriana/>

MARZO DE 2017

Del 7 al 10 de marzo de 2017

FAMILIAS PROFANAS: NUEVAS

CONSTELACIONES FAMILIARES EN
LA NARRATIVA Y LA DRAMATURGIA

HISPANOAMERICANAS ACTUALES

Universidad de Estrasburgo /

Universidad de Lausana, Francia

<http://www.cher.unistra.fr>

Del 08 al 10 de marzo de 2017

VIII CONGRESO INTERNACIONAL DE LA
ASOCIACIÓN IBÉRICA DE ESTUDIOS
DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
(AIETI8)

Colegio de Málaga y Colegio San José de

Caracciolo, Universidad de Alcalá

Alcalá de Henares (Madrid) - España

<http://aieti8.com/es/presentacion/>

Del 29 de marzo al 2 de abril de 2017

XXI CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN

ALEMANA DE HISPANISTAS

SECCIÓN V: «EL AULA COMO TERCER

LUGAR: PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

Y ESTÉTICAS EN LA DIDÁCTICA DEL

ESPAÑOL»

Universidad de Múnich (LMU),

Alemania

[http://www.es.hispanistentag2017.](http://www.es.hispanistentag2017.romanistik.uni-muenchen.de/secciones/didactica/aula_tercer_lugar/index.html)

[romanistik.uni-muenchen.de/secciones/
didactica/aula_tercer_lugar/index.html](http://www.es.hispanistentag2017.romanistik.uni-muenchen.de/secciones/didactica/aula_tercer_lugar/index.html)

Del 31 de marzo al 1 de abril de 2017

VI CONGRESO INTERNACIONAL DE
ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS
(VI CIEFE)

Universidad de Ámsterdam, Países Bajos

<http://ciefe.com>

ABRIL DE 2017

Del 19 al 21 de abril de 2017

XI CONGRESO INTERNACIONAL
DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE
HISTORIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA
*Ciudad Autónoma de Buenos Aires –
Argentina*
<http://www.sehl.es/>

Del 19 al 21 de abril de 2017

PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE REVITALIZACIÓN DE LENGUAS
INDÍGENAS Y MINORIZADAS
(ICRIML)

*Universitat de Barcelona; Universitat
de Vic.*
<http://icriml.indiana.edu/>

MAYO DE 2017

Del 10 al 12 de mayo de 2017

CONTROL Y ESCALADAS DE TENSION
POLÍTICAS EN LOS PAÍSES DE LENGUA
ROMÁNICA: POLÍTICA Y CONTROL A
TRAVÉS DE LA LENGUA (CyE)
Universidad de Heidelberg, Alemania
[http://
tagungheidelbergdiskurslinguistik2017.
wordpress.com/](http://tagungheidelbergdiskurslinguistik2017.wordpress.com/)





CONTENIDOS
DE
MIRÍADA HISPÁNICA



La estructura de *Miriada Hispánica* está concebida en torno a tres ejes principales:

1. Sección monográfica de artículos relacionados con un tema específico. En cada edición se elegirá a un «Editor invitado» o se realizará un «call for papers» animando a estudiantes de posgrado, profesores y especialistas a contribuir con sus ensayos.
2. Sección de artículos varios organizada en tres líneas académicas distintas:
 - a) literatura y cine.
 - b) lingüística y didáctica de la lengua.
 - c) historia, cultura, y arte.
3. Reseñas críticas de libros de reciente publicación.

Los artículos, ensayos o reseñas que se remitan para la consideración de su publicación deberán estar relacionados con los siguientes campos generales:

- Literatura española y latinoamericana (autores, géneros, épocas, estilos.)
- Teoría y crítica literaria.
- Lingüística en cualquiera de sus vertientes (semántica, gramática, pragmática, etc.).
- Didáctica de la lengua, la literatura y la cultura hispánica.
- Enseñanza del español a través de las nuevas tecnologías.
- Estudios feministas, sociales, culturales y artísticos relacionados con las humanidades.
- Podrán proponerse otros campos, aparte de los indicados, si se entiende que pueden tener relación con la línea general de la revista.
- Reseñas de obras de reciente publicación, así como de eventos (congresos, recitales o exposiciones) relacionados con el hispanismo.

EVALUACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Los trabajos serán remitidos a dos evaluadores anónimos propuestos por los miembros del comité editorial y/o el comité científico de *Miriada Hispánica*. Es requisito imprescindible para la publicación de los trabajos la obtención de dos evaluaciones positivas. La evaluación se efectuará en relación a los siguientes criterios:

- Originalidad e interés en cuanto a tema, método, datos, resultados, etc.
- Pertinencia en relación con las investigaciones actuales en el área.
- Revisión de trabajos de otros autores sobre el mismo asunto.
- Rigor en la argumentación y en el análisis.
- Precisión en el uso de conceptos y métodos.

- Discusión de implicaciones y aspectos teóricos del tema estudiado.
- Utilización de bibliografía actualizada.
- Corrección lingüística, organización y presentación formal del texto.
- Claridad, elegancia y concisión expositivas.
- Adecuación a la temática propia de *mh*.

La evaluación se realizará respetando el anonimato, tanto de los autores como de los evaluadores; posteriormente, en el plazo de tres meses desde la recepción del artículo, los autores recibirán los correspondientes informes (véase *infra*) sobre sus trabajos, junto con la decisión editorial sobre la valoración que se haga de los mismos.

Para cualquier consulta, pueden ponerse en contacto con:

miriada.hipanica@uvavalencia.org

Agustín Reyes-Torres

reyes.torres@uvavalencia.org

www.miriadahispanica.com

J. Enrique Peláez Malagón

enrique.pelaez@uvavalencia.org

www.miriadahispanica.com

University of Virginia-Hispanic Studies Program

Calle Ramón Gordillo, 4

46010 Valencia (España)

Telf.: (34) 96 369 4977 Fax: (34) 96 369 1341



Evaluación de las contribuciones

La evaluación experta y anónima de los artículos recibidos es indispensable para que *MIRÍADA HISPÁNICA* se consolide como una revista académica de referencia en el ámbito del hispanismo. Por esta razón, agradecemos tu labor crítica y el apoyo que nos prestas como evaluador.

- Escribe por favor una evaluación que pueda ser compartida (de manera anónima) con el autor del artículo.
- Indica las razones para tu recomendación

Fecha de envío

TÍTULO DEL ARTÍCULO:

1. *Evaluación general*

Con el objeto de ayudarnos a tomar una decisión sobre el artículo recibido, por favor realiza una evaluación acorde a los siguientes criterios y usando una escala del 1 (malo) a 5 (excelente). Por favor, rellena esta tabla:

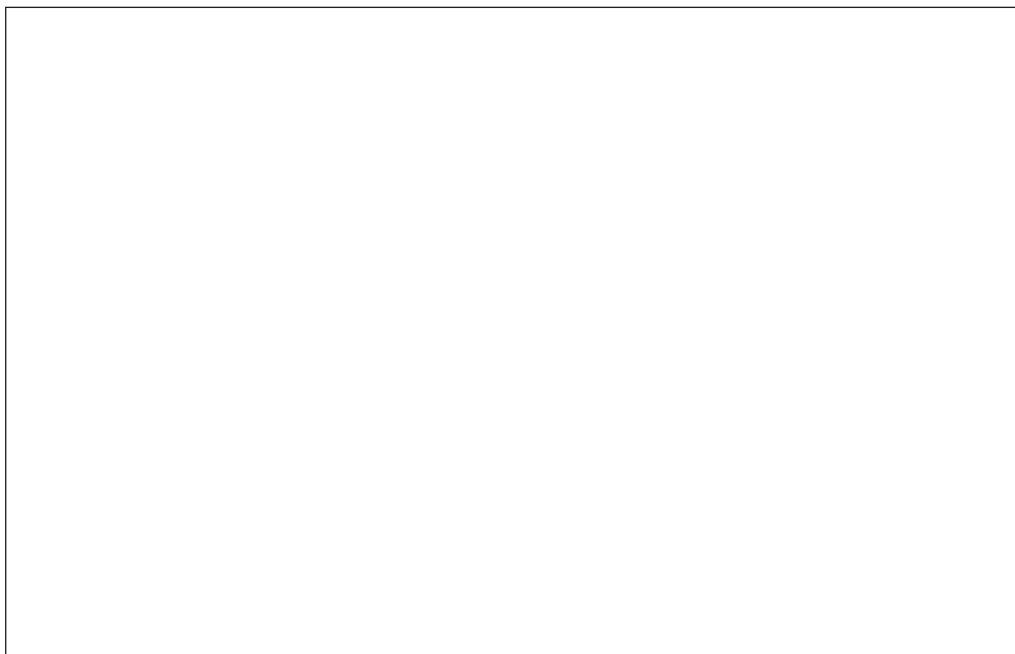
CRITERIO	1	2	3	4	5
Originalidad e interés del contenido tratado					
Claridad y adecuación del título y el abstract con el artículo.					
Objetivo del artículo					
Base crítica y metodológica de la investigación					
Solidez de la argumentación y las conclusiones alcanzadas					
Estilo y uso del lenguaje					
Relevancia de la bibliografía					

2. *Recomendación*

☐ Publicar ☐ Rechazar ☐ Aceptar, sujeto a revisión y cambios *

* Por favor indica los comentarios oportunos para que el autor pueda realizar cambios efectivos en su artículo.

Razones para tu recomendación / Sugerencias / Comentarios para el autor:



Tu evaluación deberá ser enviada por correo electrónico a miriada.hispanica@uvavalencia.org en el plazo máximo de un mes.



NORMAS DE ESTILO Y PUBLICACIÓN



NORMAS GENERALES

NORMAS GENERALES

- * *Miríada Hispánica* acepta contribuciones en castellano y en inglés que sean originales, que no hayan sido publicadas previamente o estén siendo consideradas en otra revista para su publicación.
- * Los artículos serán sometidos a revisión por pares de forma anónima.
- * Se entregará el texto definitivo en formato electrónico a la dirección miriada.hispanica@uvavalencia.org antes de la fecha establecida.
- * Publicación: El comité científico publicará los artículos seleccionados en la revista siempre que éstos tengan el nivel de calidad requerido, se adecúen a las normas de estilo, las referencias bibliográficas y sean entregados dentro de los plazos establecidos.
- * El artículo deberá presentarse junto con un resumen de entre 80 a 100 palabras y cinco palabras clave tanto en inglés como en español.
- * Los documentos deberán consignar los datos del autor, la institución a la que pertenece y la dirección de correo electrónico. Estos datos deberán ir tras el título del artículo.
- * Derechos de autor. Los derechos de cada autor recaerán sobre su artículo. Hispanic Studies Program tendrá los derechos de la obra colectiva. Para proteger a los autores, el comité editorial registrará la revista con un Depósito Legal.
- * El hecho de mandar un artículo implica que los autores acatarán las decisiones tomadas tanto por el comité científico como por el comité editorial.
- * Ambos comités tendrán el poder de enmendar las normas que aquí se establecen.

FORMATO DEL ARTÍCULO

- * Encluyendo gráficos, notas, tablas, imágenes y bibliografía la extensión de los artículos será de un mínimo de 10 y un máximo de 20 páginas –Utilización de imágenes y datos en los artículos. Toda la información utilizada para la elaboración del artículo debe estar libre de derechos de autor, el autor de cada artículo se hará responsable de las diligencias que pudieran recibir al respecto.

- * Procesador de textos: Microsoft Word para Windows (*.doc). El nombre del archivo ha de ser «APELLIDO_APELLIDO_Nombredelautor.doc»
- * Formato del documento: DIN-A4.
- * Márgenes: - Superior, inferior, izquierdo y derecho: 3 cm.
- * Fuente: Times New Roman. Para el cuerpo del texto el tamaño será de 12 puntos, en cambio para las notas a pie de página, citas fuera del cuerpo del texto y los ejemplos será 11 puntos.
- * Interlineado: 1'5 líneas. Separación entre párrafos. No hay que dejar línea en blanco entre párrafos. Tampoco sangría en los párrafos. Deberán dejar un espaciado de seis puntos en el párrafo anterior.
- * Alineación: Justificada.
- * Negrita, cursiva y subrayado. Para destacar palabras utilizaremos la cursiva, si necesitáramos dos formatos diferentes para destacar, entonces negrita, pero nunca subrayado.
- * Paginación: No aparecerá en ningún lugar la paginación (esto se dejará para cuando se maquete el total de artículos).
- * Imágenes, gráficos y tablas: Estarán incluidos en el artículo y también se presentarán en soporte informático en formato *.JPG, *.TIFF o *.EPS (han de tener buena resolución y estar libres de derechos de autor).
- * Título del artículo: Debe ir centrado al comienzo de página (en la primera línea), en mayúsculas, negrita, sin punto final. A continuación, se deja una línea en blanco entre el título de la comunicación y el nombre del autor.
- * Nombre del autor: Debajo del título de la comunicación, alineación derecha. En la línea siguiente, y también a la derecha, se indica la Universidad o Centro de procedencia. En el caso de ser dos personas dejaremos un espacio entre los datos de cada persona.
- * Dedicatoria del artículo: El artículo NO podrá ser dedicado.
- * División en apartados: Los distintos apartados y subapartados se tienen que numerar, comenzando siempre por el número 1. La excepción la representa la bibliografía, que aparecerá sin numerar.
 - 1. En negrita y sin sangrar, minúsculas. La frase no acaba en punto final.
 - 1.1. En negrita y sin sangrar, minúsculas. No acaba en punto final (no se deja línea en blanco anterior si va justamente después de la línea del 1.).
 - No se dejará una línea entre el subtítulo y el texto siguiente.

Ejemplo:

- 1. Introducción
 - 1.1. Objetivos principales
 - 1.2. Fundamentación pedagógica

CITAS TEXTUALES

- * Citación en el pie de página de la bibliografía. No se debe citar a pie de página, sino que se hace una referencia a la bibliografía final. Tampoco se utilizarán los términos: sic., vid., véase...
- * De tres o menos líneas: entre comillas (« ») e insertadas en el texto; el tamaño de la fuente sigue siendo 12.
- * De cuatro o más líneas: sangradas a la izquierda 1'25 cm (una tabulación) tamaño de la fuente 11. No hay que sangrar en inicio de párrafo. Hay que dejar una línea en blanco entre el texto y la cita, o entre la cita y la siguiente línea. Si no se indicara la autoría antes de la cita aparte, se podría, igualmente, poner entre paréntesis, al final de la misma:
...en trance de recomponerse anagramáticamente. (R. Rodríguez Ferrándiz 1998: 245) (Para más información al respecto consultar las normas de publicación de la revista).

CORRECCIÓN ORTOGRÁFICA Y LINGÜÍSTICA

Recomendamos que visiten el Diccionario panhispánico de dudas, el Diccionario de la Real Academia Española y el apartado «Consultas lingüísticas» de la RAE, así como también «El Museo de los horrores» del Instituto Cervantes.

BIBLIOGRAFÍA

SOLO se citará la bibliografía que ha aparecido durante el artículo, y no toda la que se conoce con respecto al tema. El apartado se llamará Bibliografía. Irá en negrita, sin punto final y sin numerar. Después una línea en blanco. Se seguirán las normas marcadas por MLA.



NORMAS DE PUBLICACIÓN

Las contribuciones deberán respetar las normas de MLA (www.mla.org) Modern Language Association of America.

NORMAS PARA CORREGIR MANUSCRITOS

En líneas generales la revista intenta reducir al máximo las notas al pie de página, incluyéndolas dentro del texto y evitando así repeticiones de información. Los datos bibliográficos de los libros sólo deben ir desarrollados en la bibliografía que se encuentra al final de cada artículo. Se recomienda la concisión y brevedad en las citas intratextuales, y la información completa y precisa, sin escatimar dentro de la bibliografía datos que puedan servir al lector.

A. BIBLIOGRAFÍA AL FINAL DE LOS TEXTOS

Cada artículo debe ir acompañado por una bibliografía donde aparezcan todas las obras mencionadas y utilizadas por el autor. Debe estar organizada alfabéticamente por apellidos.

1) *Libros*

El orden en que deben aparecer los datos es el siguiente:

— Apellido del autor, nombre. *Título del libro* (cursivas). Lugar de publicación: Editorial, año:

Frye, Northrop. *Anatomy of Criticism: Four Essays*. Princeton: Princeton University Press, 1957.

Si el libro tiene un encargado de edición o un coordinador, debe incluirse después del título del libro:

— Colón, Cristóbal. *Textos y documentos completos*, ed. Consuelo Varela. Madrid: Alianza Universidad, 1984.

Si se tiene el año de la primera edición del libro y se considera pertinente colocarlo, éste deberá ir después del título:

- Martín Barbero, Jesús. *De los medios a las mediaciones*. Comunicación, cultura y hegemonía. 1987. México: Ediciones G. Gili, 1991.

Si el libro tiene 2 autores:

- Magaña Esquivel, A. y Lamb, R. *Breve historia del teatro colombiano*. ...

3 autores:

- Borges, Jorge Luis, Silvina Ocampo y Adolfo Bioy Casares. *Antología de la literatura fantástica*. ...

Más de 3 autores:

- Müller Bergh, Klaus y otros. *Asedios a Carpentier*. ...

2) Artículos de revistas

El orden en que deben aparecer los datos es el siguiente:

- Apellido del autor, nombre. «Título del artículo» (entre comillas), *Nombre de la revista* (cursivas) volumen/número (año de publicación): páginas:
Adorno, Rolena. «El sujeto colonial y la construcción de la alteridad», *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 28 (1988): 55-68.
Concha, Jaime. «La literatura colonial hispano-americana: Problemas e hipótesis», *Neohelición* 4/1-2 (1976): 31-50.

3) Capítulos de libros

Debe citarse el título del artículo entre comillas, antecediendo al título del libro donde se encuentra.

Citar utilizando el apellido del autor del artículo al que se hace referencia:

- Apellido del autor, nombre. «Título del artículo» (entre comillas). *Nombre del libro* (cursivas), ed. Nombre del editor. Lugar de publicación: Editorial, año. Páginas:
Goic, Cedomil. «La novela hispanoamericana colonial». *Historia de la literatura hispanoamericana*. Tomo I. Época Colonial, ed. Luis Íñigo-Madrigal. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982. 369-406.

Si se utilizan varios artículos de un mismo libro se deben incluir todos los datos bibliográficos en cada una de las referencias, y también incluir una referencia bibliográfica al libro completo, en la que aparezcan los editores o recopiladores al principio de la cita. Esto facilita al lector encontrar con rapidez y claridad el lugar donde se encuentran editados los artículos y el libro:

- Franco, Jean. «La cultura hispanoamericana en la época colonial». *Historia de la Literatura hispanoamericana*. Tomo I. Época colonial. Luis Íñigo-Madrigal, editor. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982. 35-56.

- Mignolo, Walter. «Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista». *Historia de la literatura hispanoamericana*. Tomo I. Época colonial. Luis Iñigo-Madrigal, editor. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982. 57-116.
- Roggiano, Alfredo. «Bernardo de Balbuena». *Historia de la hispanoamericana*. Tomo I. Época colonial. Luis Iñigo-Madrigal, editor. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982. 215-224.
- Iñigo Madrigal, Luis, editor. *Historia de la literatura hispanoamericana*. Tomo I. Época colonial. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982.

NOTA: Cuando se cita en la bibliografía un autor que incluye un artículo o una preposición dentro del nombre, debe colocarse dentro de la bibliografía atendiendo a la primera letra del apellido y no a la preposición o artículo que lo antecede:

- Cruz, Sor Juana Inés de la
- Certeau, Michael de

4) *Periódicos*

El orden en que deben aparecer los datos es el siguiente: apellido del autor, nombre. «Título del artículo». *Nombre del periódico* (cursivas). Fecha (día, mes, año): sección, página:

- Cabrujas, José Ignacio. «Con real y medio». Nacional. 16 nov. 1990: C-7.

Algunos periódicos contienen diferente información en sus distintas ediciones. En este caso es importante especificar la edición después de la fecha y precedido por una coma:

- Collins, Glen. «Single-Father Survey Finds Adjustment a Problem». *New York Times*. 21 Nov. 1983, late ed.: B-17.

B. CITAS INTRATEXTUALES

Las citas o referencias intratextuales deben marcarse entre paréntesis dentro del texto de la siguiente manera:

- 1) La información intratextual sólo requiere el apellido del autor y el número de la página. No se separan por ningún signo. Cuando son páginas no continuas, se separan con comas. No se utilizan las abreviaciones 'p.', 'pp.', 'pág.' o 'págs.': (Rorty 38) o (Heidegger 25, 42)

- 2) Cuando existen varias obras del mismo autor se le añade a la cita intratextual el año que corresponde en la bibliografía. El apellido del autor, el año de la edición y el número de la página no se separan por ningún signo: (Ricoeur 1969 33)
- 3) Cuando varias obras del mismo autor corresponden al mismo año, entonces se coloca una letra –en orden alfabético– al lado del año. Esta misma referencia debe mantenerse en la bibliografía al final del texto.

Ejemplo:

[En la Bibliografía]:

Davidson, D. (1997a) «Indeterminism and Antirealism». En: *Subjective, Intersubjective, Objective*. Oxford: Claredon Press, 2001. 69-84.

Davidson, D. (1997b) «The Emergence of Thought». En: *Subjective, Intersubjective, Objective*. Oxford: Claredon Press, 2001. 123-134.

[En el texto]: (Davidson 1997a 85) o (Davidson 1997b 42).

- 4) La abreviación ‘cf.’, usualmente empleada cuando la referencia no es textual, es opcional.
(cf. Rodríguez 54)

- 5) Cuando la referencia bibliográfica no remite a un conjunto de páginas del texto, sino a toda la obra, se introduce sólo el apellido del autor y el año correspondiente.
(Lévinas 1980)

5.1) Además, si el apellido del autor en cuestión se menciona explícitamente en la oración en la que aparece la referencia, sólo se escribe el año correspondiente, así:

Kripke (1972) esgrime una serie de argumentos en contra de la teoría descriptivista de la referencia de los nombres propios.

- 6) Cuando está claro el nombre del autor, puede incluirse únicamente el número de página (y si es necesario se incluye el año de la edición, si existen más obras del mismo autor; ver numeral 2).
- 7) Para enfatizar un subrayado, o cursivas resaltadas por el autor del artículo, debe escribirse dentro del paréntesis y después del número de la página: «énfasis mío»:
(Rama 1990 31, énfasis mío)
- 8) Cuando en el mismo párrafo se cita la misma obra y la misma página, entonces se coloca «Ibid.», entre paréntesis, en cursiva y sin tilde: (Ibid.)

- 9) Cuando en el mismo párrafo se cita la misma obra, pero diferente página, entonces se coloca «Id.» en cursiva y el número de la página: (Id. 48).
- 10) Esto se aplica a todos los casos, con excepción de los textos clásicos. En éstos se utiliza la convención canónica relativa a la obra a la que se hace referencia.
Por ejemplo:
Según señala Kant, «la unidad en la multiplicidad, criterio de la belleza pura, define las formas bellas» (KU 267, 291), y describe aquella relación en la que el objeto se muestra al sujeto en su apertura más originaria.
Aristóteles despliega algunos argumentos para demostrar «que hay un principio y que las causas de los seres no son infinitas» (Met. 994a1-2).

C. CITAS TEXTUALES

- 1) Las citas textuales de más de cuatro renglones deben realizarse en un párrafo aparte, sangrado a la izquierda.
Ejemplo:
Cabe señalar lo que, en su estudio sobre el mito de Antígona, nos dice George Steiner, refiriéndose precisamente a la interpretación que ofrece Hegel de esa figura trágica en la Fenomenología del Espíritu:
Todo el discurso de Hegel representa una negativa a prestarle un carácter fijo, una definición formal. Esta negativa es esencial a su método y hace engañosos los conceptos de «sistema» y de «totalidad» que habitualmente se atribuyen al hegelianismo. En Hegel la reflexión y la expresión se mueven constantemente en tres niveles: el metafísico, el lógico y el psicológico, el último de / los cuales abarca a los otros dos en la medida en que trata de hacer explícitos los procesos de conciencia que generan y estructuran operaciones metafísicas y lógicas (35-36).
- 2) Cuando la cita es de menos de cuatro renglones puede incluirse dentro del texto, marcándola con comillas:
Por un lado, la rechaza al ver su vanidad, y por otro se deslumbra: «Era tal la impresión que Aureliana me había causado, que no podía apartar mi vista de su precioso rostro» (Acosta de Samper 1990 383).
- 3) Si existen comillas dentro del texto que se cita, las comillas generales de la cita deben ser dobles y las que están dentro de la cita deben cambiarse a simples:

Como lo señala Antonio González: «El núcleo social de la familia, a su vez, funciona como el modelo ‘natural’ de la comunidad nacional, con los mismos ideales de unión, y con las mismas jerarquías».

D. ALGUNAS NORMAS ESTILÍSTICAS

- 1) Las palabras extranjeras van en letra cursiva:
Fiestas, celebraciones, performances o representaciones artísticas...
- 2) Se utilizan corchetes [...] para intervenciones u omisiones.
«...para ellos [los italianos] fue siempre así», sostiene Pedro.
«Las letras equivocadas [...] se tachan con un signo o llamada que se repite al margen.
- 3) No deben tener notas al pie de página, ni los títulos, ni los epígrafes.
- 4) Las comillas siempre preceden a otra puntuación (la coma, el punto, Habla de la existencia de «montones de notas sobre una novela».
- 5) En inglés y en portugués las palabras de los títulos llevan mayúscula.
As I Lay Dying - O Crime do Padre Amaro.
En español solamente la primera palabra y los nombres propios:
Maldición eterna a quien lea estas páginas.
Los terribles amores de Agl.
En francés sólo las dos primeras palabras importantes del título:
Les Femmes savantes.
Les Liaisons dangereuses.
- 6) Se debe utilizar la mayúscula cuando se nombra un período o una corriente:
Romanticismo, Modernismo, la Colonia, la Conquista, Edad Media.
No así cuando se utiliza la palabra como adjetivo o nombre de lugar:
«La poesía modernista de Darío». «Había estado en la India antes, y se resolvió volver a vivir en la colonia». «Los tapices medievales».
- 7) Utilícese «pos» en lugar de «post» en palabras compuestas:
Posmoderno - Pos-feminista
- 8) Palabras compuestas muy utilizadas, deben escribirse sin guión:
Sociopolítico - Sociohistórico

- 9) Los números deben ser escritos en letras, dentro del texto:
uno, dos, tres.
- 10) Las letras mayúsculas deben estar acentuadas.
AMÉRICA - Álbum - LA NACIÓN.
- 11) Se recomienda no usar abreviaturas y siglas en el cuerpo del texto. Si tuvieran que usarse (para uniformar criterios) nombramos algunas abreviaturas reconocidas y usadas por la revista:
Ant. (Antología) - Col. (Colección) - Comp. (Compilador) - Ed. (Editorial) - ed. (1ra ed.; 2da ed.) - ed. (editor) - O. C. (Obras Completas) - seud. (Seudónimo).





