

2010

UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE
ESTUDIOS
SUPERIORES
ACATLAN



[PROPUESTA DE UN CUENTO ILUSTRADO PARA
FOMENTAR LA LECTURA Y DESARROLLAR EL
LENGUAJE INTEGRAL EN LOS NIÑOS]

TESIS QUE PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADO EN DISEÑO GRÁFICO PRESENTA:

ZARAGOZA DELGADO ISAAC AHARON

ASESOR MTRO. JOSÉ LUIS CABALLERO FACIO



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

-Si quiere que su hijo desarrolle su inteligencia,
que lea cuentos de hadas.
Y si quiere que su hijo desarrolle mucho su
inteligencia, que lea muchos cuentos de hadas”.

-Albert Einstein (1879-1955)”.

-Practica voluntariamente y aprende de tus
errores. Éstos pueden ser muchos.”
Cometer errores está dentro de las variables de
cualquier profesión y, aunque parezca paradójico, hay
muchos indicios de que el fracaso es uno de los
mayores impulsos para el posible progreso humano.

-Fibor Kalm (1949-1999)”.

A Rogelio, Ruth y Marcela

El tiempo apremia, no existe forma para detener su paso implacable, a su lado, corre el viento que arranca de nuestros brazos las memorias de tiempos más lejanos, o, ¿Acaso es el mar?, océano de un azul profundo, capaz de borrar toda señal existente de algún pensamiento, esas ideas que revuelan cerca a la costa de nuestras memorias y se niegan a ser olvidadas en el abismo de la vida.

Isaac Zaragoza (2010).

Esta investigación trata del aprendizaje infantil en el desarrollo del lenguaje junto a la implicación de la enseñanza de la lectura como fenómeno social a temprana edad hasta la escolar. Hablaré del desarrollo del lenguaje integral en los niños, entendamos por lenguaje integral al proceso de enseñar a aprender a hablar, leer y escribir desde sus inicios hasta su dominio como sistemas de representación para la comunicación con otros. Aunque consciente de mis limitaciones sobre el tema, es mi interés ofrecer al lector una interpretación personal de los hechos, explicando la importancia de enseñar el lenguaje utilizando los orígenes del cuento como un proceso social, proceso, que probaré puede ser iniciado desde el seno materno y como logra este tender andamios hacia la educación formal o mejor dicho la educación escolar. También analizaré la importancia de fomentar el hábito de la lectura a temprana edad como concepción del crecimiento humano para un desarrollo exitoso del lenguaje integral en los niños. Pondré especial atención de porque la lectura es una actividad social que debe ser valorada por los padres de familia como un acto de enseñanza y sano desarrollo de nuestros hijos, porque este proceso los hará crecer con una perspectiva más amplia del uso de su lenguaje, a su vez, se formarán los andamios necesarios tanto para su desarrollo evolutivo como lingüístico preparándolos para entrar al mundo del lenguaje adulto. También, creo importante estudiar los orígenes del cuento, ya que de ahí parte el origen del lenguaje mismo y sus implicaciones sociales como la enseñanza del lenguaje integral y del mismo conocimiento humano.

Capítulo 1

1.1 Definición de Enseñanza del Lenguaje Hablado y Escrito (Lenguaje Integral)

En este capítulo hablaré sobre el desarrollo del lenguaje integral en los niños desde la infancia hasta el momento de su dominio; recordemos que el lenguaje integral lo conforma el lenguaje hablado y escrito, este último es representado por la lectura y escritura. Por lo tanto, estudiaremos la importancia de las relaciones entre estos sistemas de representación en el desarrollo de los niños. Otro punto a considerar en el desarrollo del lenguaje hablado, la lectura y escritura son los puentes o andamios que se forman de un sistema a otro, sin dejar de mencionar las diferencias de estos. Por tanto estudiaré también la importancia en la relación de dichos sistemas observando que existen similitudes en los procesos de adquisición del lenguaje hablado y escrito.

1.1.1 Definición de enseñanza

Para poder entender el desarrollo del lenguaje debemos enfatizar la importancia de la enseñanza tanto del lenguaje hablado como del escrito, recordemos que la lectura y la escritura son parte de este último. Alison Garton y Chris Pratt (1991), cuando se preguntaron que definía a la enseñanza del lenguaje, se respondieron que era “el dominio del lenguaje hablado, la lectura y la escritura”. Apegado a esta teoría recalco la importancia de la enseñanza señalando las diferencias y continuidades entre el lenguaje hablado y escrito, porque la enseñanza se relaciona directamente con el lenguaje. En consideración se espera que los niños que reciban una enseñanza integral sean capaces de hablar con fluidez, demostrando su dominio del lenguaje integral. De esta forma podemos aventurarnos a utilizar su definición de enseñanza del lenguaje, como base de una enseñanza integral del lenguaje.

1.2 Relaciones entre lenguaje hablado y escrito

Según el estudio realizado por Alison Garton y Chris Pratt encontraron dos semejanzas entre el lenguaje hablado y el escrito. Una recae directamente en la enseñanza dado a los vínculos entre los dos sistemas. Observaron estos vínculos aun cuando se sabe que el lenguaje hablado precede al escrito desde el punto de vista evolutivo, socio histórico y cultural, pero encontraron fuertes relaciones entre ellos. Primero, en cada sistema la estructura del lenguaje debe ser aprendida y aplicada satisfactoriamente para que se pueda lograr la comunicación mutua, al menos entre las personas que utilizan el mismo lenguaje. También mencionan que no

se deben perder de vista las funciones de los dos sistemas basándose únicamente en el lenguaje hablado porque existen funciones importantes por los que los niños aprenden a leer y escribir. Una de las conexiones existentes entre el lenguaje hablado y el escrito es su devenir histórico pero lo más importante es estudiarlo a nivel evolutivo. Explican esta conexión evolutiva de la siguiente manera, que el lenguaje escrito nace después de un cierto dominio del lenguaje hablado, o es una adquisición de segundo orden. Pero, las habilidades desarrolladas del lenguaje escrito influyen en las posibilidades del hablado, ya que el escrito contiene estructuras y funciones que serán adoptadas para el habla.

De tal forma que los niños que reciben la enseñanza del lenguaje integral como lo mencionan estas dos autoras, les permite desarrollar una capacidad de hablar, leer y escribir de forma competente. Obviamente no estamos construyendo niños eruditos en una rama literaria más académica, pero no quiere decir que este logro a temprana edad no esté relacionado con actividades futuras (Garton y Pratt 1991).

La otra razón estudiada por estas dos autoras tiene que ver con los procesos implicados en el lenguaje hablado y escrito son similares. Aunque el aprendizaje del lenguaje hablado es más natural que el aprendizaje de la lectura y escritura, el aprendizaje del lenguaje escrito depende mucho del aprendizaje previo del lenguaje hablado. De esta forma aunque se cree que el lenguaje hablado se desarrolla de forma natural, el desarrollo del escrito necesita instrucción formal. Pero contrario a esto, los niños requieren ayuda de un adulto tanto para el lenguaje hablado como para el escrito, porque los mecanismos de desarrollo aunque pueden ser diferentes, ellas afirman que es necesaria la presencia de un adulto para la enseñanza del lenguaje, marcan que estos deben estar dispuestos, preparados para ayudar a los niños en su desarrollo del lenguaje hablado y escrito interactuando con él. De tal forma, el adulto ofrece apoyo y guía al niño, permitiendo su implicación activa en el proceso de aprendizaje del lenguaje integral, aunque necesaria la ayuda proporcionada por el adulto no es suficiente para el desarrollo del lenguaje integral.

1.3 Diferencias entre lenguaje hablado y escrito

En su investigación Garton y Pratt encontraron diferencias entre la palabra hablada y escrita, estos ocurren en forma, función y el modo de presentación. Explican que las diferencias son físicas entre las formas del lenguaje hablado y escrito, de forma que el lenguaje hablado es efímero, ocurre en un tiempo concreto y se necesita de dos o más personas para interactuar. En cambio, el lenguaje escrito es más duradero, se presenta en espacio y requiere de ojos para leer, por lo tanto es permanente, espacial y visual. El lenguaje hablado suele darse en interacción social y es más incompleto, con él podemos incitar a las personas con quienes

hablamos. El habla se reproduce más rápido en comparación con la tarea de escribir a mano. El lenguaje escrito es duradero, su proceso es lento, cuidadoso, lo que permite su evaluación y revisión durante y después del producto; frecuentemente es una actividad solitaria.

Existen otras diferencias entre el lenguaje hablado y escrito en cuanto a funcionalidad, estas diferencias se refieren a situaciones respecto a cuándo y dónde es apropiado utilizar el lenguaje hablado o el escrito. Por ejemplo en conversaciones frente a frente o telefónicas se utiliza el lenguaje hablado, pero en circunstancias para ser más claro y específico es necesario hacer uso del lenguaje escrito. El uso del lenguaje hablado o escrito depende entonces de factores sociales o situacionales. En comparación el lenguaje escrito expresaría formalidad, con un uso gramatical adecuado o correcto. Mientras que el lenguaje hablado en una conversación es más informal. También existen circunstancias en las que el lenguaje hablado no puede ser usado como en notas bancarias, recetas médicas, o recados a personas, donde la audiencia es desconocida o ausente. Del mismo modo existen situaciones en las que el lenguaje escrito no puede ser usado, como cuando se está en peligro se usa el lenguaje hablado, o en entrevistas uno habla hacia quien lo entrevista o hacia una audiencia. En estos casos el lenguaje es inmediato y no se puede sustituir por el lenguaje escrito.

Otras diferencias que no se pueden olvidar son los mecanismos utilizados para desarrollar las ideas del lenguaje escrito, Chafe (1985) enumeró algunos, como el uso de modificadores adjetivos simples derivados del tiempo presente o pasado de los verbos, palabras como siguiente o emergente, son consideradas como más propias del lenguaje escrito. La elaboración de una idea en el lenguaje hablado normalmente implica extensión y modificación. Al hablar podemos utilizar estructuras gramaticales que son poco cuidadas o incorrectas con respecto al lenguaje escrito. Aunque a diferencia de esta definición, es posible que el lenguaje hablado sea usado de forma formal y correcta por personas bien instruidas o si se encuentra en una situación que lo requiera. Al hablar se puede modificar la formalidad del lenguaje y hacerlo con un nivel apropiado. El lenguaje hablado es mucho más diverso y sutil que el lenguaje escrito, las palabras y construcciones gramaticales tienen su origen en el primero. Otra diferencia importante entre lenguaje hablado y escrito radica en la relación de las ideas, la conexión del discurso se crea de forma diferente en ambos casos. En el lenguaje escrito todas las oraciones tienen un valor y una fuerza equivalente, dado que todas están desentonadas o sin rasgos no-lingüísticos asociados. El lenguaje hablado en cambio, contiene muchos rasgos no-lingüísticos¹ y

¹ Rasgos No-lingüísticos: Se utilizan comúnmente en el habla para enfatizar o reforzar el lenguaje hablado, se conoce también como lenguaje corporal, por el manejo de las manos, el cuerpo y las expresiones del rostro.

paralingüísticos² para acompañar nuestra habla. Los rasgos no-lingüísticos del habla son los gestos que hacemos con las manos, el cuerpo y las expresiones del rostro. Al hablar hacemos uso de mecanismos paralingüísticos como la entonación ascendente y las pausas para añadir significado a nuestra habla. Esto no pasa en el lenguaje escrito, en cambio se deben utilizar signos de exclamación para diferentes funciones para expresar emociones, sorpresa, contraste, etc. Los mecanismos paralingüísticos disponibles son el subrayado, el uso de mayúsculas, cursivas y entrecomillado. A pesar de que esos mecanismos son utilizados en la escritura, ninguno de ellos capta los métodos de que disponemos al hablar.

Las funciones social e intelectual del lenguaje hablado y escrito son otras diferencias encontradas por Olson (1985). Aclarando que las funciones sociales de la enseñanza del lenguaje escrito influye sobre el desarrollo de la sociedad desde un punto de vista histórico. Por otro lado el lenguaje hablado está sujeto a más variabilidad que el escrito, dado que incluye aspectos como los dialectos, acentos y argots. Esto se da cuando personas del mismo lenguaje hablan de forma diferente, pero utilizan el mismo lenguaje escrito. Por su naturaleza el lenguaje escrito demanda ciertas reglas gramaticales, porque se convierte en permanente y universal. Las convenciones del lenguaje escrito se difunden ampliamente, alcanzan prestigio y autoridad. Esas reglas se enseñan a los niños y de ese modo se perpetúan, al permitir este acceso a dichas convenciones escritas, los niños pueden alcanzar la entrada del mundo de los libros y de las actividades de escritura, lo cual amplía su conocimiento, con la consiguiente ampliación de su mundo social. El lenguaje escrito tiene la posibilidad de alcanzar a una mayor audiencia que el hablado.

Estudiar el pensamiento y la relación del habla es un tema que ha cobrado importancia entre académicos dedicados al desarrollo del lenguaje, pero mencionan Garton y Pratt que para poder entender dicha relación solo es posible estudiando el lenguaje hablado y escrito. Debido a que los ingredientes básicos de la lectura y escritura son el lenguaje y debido a que una y otra implican la manipulación de la palabra escrita, las estrategias que los niños emplean para aprender a usar las habilidades de la lectura y escritura deben decirnos algo acerca de cómo se

² Rasgos Paralingüísticos: Se utiliza para acentuar frases o llamar la atención de la audiencia y dar significado a lo que se dice.

Por otra parte, un mensaje oral coloca al hablante dentro de un contexto situacional idéntico y con gran frecuencia, recurre a alusiones o a elementos implícitos que contemplan la información proporcionada. Por el contrario, para dar cuenta del contexto situacional el mensaje escrito debe intercambiar descripciones que rompan los diálogos entre personajes. Tales hechos se comparan, en la cantidad de descripciones situacionales de una novela, frente a la obra de teatro representada, cuya situación está plenamente sugerida por medio del decorado. Hay múltiples elementos informativos en los mensajes orales que los escritos no recogen sino de manera imperfecta e incompleta; tales son las pausas, la entonación, etc. Para recoger todos los elementos prosódicos el mensaje escrito recurre a los llamados signos de puntuación. Pero también toda conversación va acompañada de gestos, que en el escrito no habrá más remedio que describir, interrumpiendo el propio mensaje. Todas éstas son las razones por las que los mensajes escritos son más largos que los orales.

relacionan con el mundo. También remarcan un punto importantísimo al decirnos que esas manipulaciones y estrategias son frecuentemente mentales y requieren que los niños *representen* su lenguaje hablado en el cerebro. Existen otras implicaciones en la enseñanza de la lectura y la escritura, especialmente en el aula, donde es posible observar las semejanzas y diferencias.

1.4 La continuidad de la enseñanza

Uno de los objetivos de esta tesis es demostrar que es posible la enseñanza del lenguaje integral desde temprana edad. Según la teoría de Garton y Pratt es posible, nos explican que existe una continuidad de la enseñanza del lenguaje, la literatura y escritura desde la edad inicial hasta alrededor de los ocho años. Esta fase ellas la denominan como “estadio de pre-alfabetización”. Especificando que *estadio* sugiere que es un periodo diferenciado en el desarrollo de los niños y no capta la continuidad del mismo para cada individuo en particular. Otros autores no utilizan esta denominación pero sugieren términos como “alfabetización emergente” (Hall, 1987), o “pre alfabetización” (Wolf y Dickinson, 1986). Estos términos sugieren una enseñanza previa durante la etapa inicial del desarrollo con el centro de interés de esta investigación, o sea las experiencias de la lectura y escritura que tienen los niños antes de la escolarizada. Estos datos nos dejan entrevisto la posible influencia sobre el posterior desarrollo de la lectura y de la escritura, por el hecho de haber leído cuentos a los niños, o la relación de los garabatos en edades tempranas y el desarrollo de las habilidades de escritura en la escuela.

El estudio del desarrollo del lenguaje hablado a diferencia del escrito se entrelaza en las formas lingüísticas, trazando estadios de desarrollo. Estos estudios se han ocupado en cómo se adquieren esas formas lingüísticas y para que se utilizan. Los resultados de esas investigaciones parecen similares a los empleados en la lectura y escritura tempranas. Muchos de estos estudios presentan a los niños mirando libros ilustrados, leídos por ellos y leídos por alguien. A diferencia de las investigaciones del desarrollo del lenguaje escrito, los estudios del desarrollo del lenguaje hablado prefieren examinar el uso de los libros como un vehículo para el desarrollo del mismo, dejando de lado el posible papel de los libros y de la lectura como introducción al lenguaje escrito. Garton y Pratt sostienen que el estudio de la experiencia temprana de los niños con los libros es un buen punto de partida para explorar en profundidad algunas de las continuidades en el desarrollo de la enseñanza.

En su investigación marcan un antecedente importante, hablan sobre un nexo entre la enseñanza temprana y la posterior (educación formal) a través de la conciencia del lenguaje o

conciencia metalingüística³, sugiriendo que el conocimiento del lenguaje que se desarrolla en los años preescolares facilita posteriormente la lectura. No especifican el origen preciso de esa conciencia, pero suponen algunos que son a través de la *rima* (Bryant y Bradley 1985). El conocimiento por parte de los niños de rimas en la guardería y su conciencia de la rima a los tres años se ha relacionado positivamente con la habilidad posterior para la lectura (Bryant, Bradley, Maclean y Crossland).

1.5 Una teoría del aprendizaje

En la tradición conductista sobre el aprendizaje del lenguaje, este era considerado como un comportamiento, el comportamiento verbal. Esta teoría fue la primera que intentó explicar el desarrollo del lenguaje en los niños. El principal exponente de la idea de que el comportamiento una vez reforzado continuará, especialmente después de un refuerzo adicional fue Skinner (1975). El comportamiento deseado podrá ser reforzado sistemáticamente, mientras el no deseado podrá ser extinguido a través de la supresión del esfuerzo. La teoría dice que en los primeros estadios, antes de producir palabras reconocibles, los niños emitirían todos los sonidos de los idiomas. El refuerzo podría adoptar una variedad de formas pudiendo ser verbal, como el decir “¡buen chico!”, o ser un refuerzo físico como acariciar o besar al niño. Este refuerzo selectivo tendría como resultado la producción de palabras. Una vez los niños fueran capaces de hablar podrían producir una emisión para conseguir algún fin, lo cual a su vez reforzaría la producción. Un ejemplo, los niños podrían decir agua esa emisión sería reforzada dándoles de beber agua. Esta consecuencia deseada incrementaría la probabilidad de que la producción fuese repetida por los niños. Si bien Skinner ofreció la definición de reforzador como algo que incrementaría la probabilidad de que la emisión se repitiera, es difícil especificar lo que constituye un reforzador. La deseabilidad de un reforzador solamente puede ser definida después de la producción, no se pueden hacer predicciones juiciosas sobre si un reforzador es deseado o no.

Aunque la debilidad de esta teoría recae precisamente en los reforzadores, porque no se puede asegurar o resulta difícil entender como los niños pueden aprender a hablar y a producir oraciones únicamente como resultado del refuerzo. Específicamente para identificar los estímulos en el lenguaje. Los niños no restringen sus usos de las palabras a contextos

³ Conciencia metalingüística: Se define como la capacidad de centrar la atención sobre el lenguaje y reflexionar sobre su naturaleza, estructura y funciones. Esta capacidad juega un papel importante en el desarrollo de la enseñanza. También hace referencia a la capacidad que tiene el lenguaje para referirse al mismo. Se manifiesta, por ejemplo, cuando decimos que la palabra “gato” tiene cuatro letras y es bisílaba. En esta función el mensaje pasa de referirse al propio código, que ha servido de base a su codificación; de esa manera se establece una clara distinción entre la lengua entendida como código o conjunto de normas con las que construir un mensaje y la lengua como instrumento con el que comunicar.

específicos identificables y las producciones se emiten normalmente en respuesta a diferentes estímulos. Esta es una de las principales características del lenguaje por su naturaleza descontextualizada. De hecho Skinner nos dice que el lenguaje no se produce simplemente por el hecho de ver un estímulo en particular en el ambiente. Puede darse a partir de otros estímulos, incluyendo los internos. Como ejemplo, los niños pueden decir agua en respuesta a una sensación de sed. Pero dado a que sólo se tienen en cuenta los comportamientos observables, no sabemos nada acerca de que motiva a los niños a emitir una producción por primera vez.

Otra función que se suma al desarrollo del lenguaje a la configuración de los sonidos a través del refuerzo, según los conductistas es la *imitación* del habla de los padres, sugieren, es un importante elemento del aprendizaje del lenguaje. Los niños pueden imitar las producciones correctas de sus padres y recibir el refuerzo por hacerlo. Sin embargo, los conductistas no le dan la importancia a esta acción, porque los niños producen construcciones lingüísticas nuevas que no han sido emitidas por los adultos y que también son aprobadas y reforzadas por los adultos.

Para los teóricos conductistas, el comportamiento lingüístico era considerado únicamente en términos de los acontecimientos externos como el refuerzo y la imitación, sin atender a variables intervinientes. Parece razonable aceptar que los padres pueden reforzar los intentos tempranos del lenguaje y todos tenemos conocimientos de que responden con entusiasmo cuando sus hijos hablan. Los padres aparentemente se vuelven más selectivos respecto a aquello a lo que dan su aprobación y exigen producciones cada vez más próximas a las aceptables adultas a medida que el niño crece. Esto es posible, aunque no es probable que el refuerzo sea el único medio disponible para el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, parece sorprendente que la explicación del desarrollo del lenguaje que ofrece la teoría del aprendizaje se basa en que los padres refuerzan el lenguaje de sus hijos, pero frecuentemente sin estar conscientes de estar haciéndolo. A pesar de la variedad de refuerzos que los padres ofrecen o de la consistencia o inconsistencia con que lo hacen, los niños aprenden el lenguaje. Otro defecto de esta teoría radica en el papel que los teóricos dan a los niños, lo colocan como un receptor pasivo de la estimulación ambiental y del refuerzo. No consideran la idea de que los niños podrían construir activamente su lenguaje. La única actividad aceptable es la imitación, una respuesta pasiva al lenguaje del ambiente. Esta teoría no toma en cuenta la complejidad creativa del desarrollo del lenguaje.

Garton y Pratt argumentan que aunque existen algunos obstáculos en la adaptación de esta teoría. Algunos de los procesos, como la imitación, pueden jugar un papel importante en el desarrollo del lenguaje, pero no constituye todo el proceso. El aprendizaje del lenguaje es mucho más complejo y complicado, requiere que los niños desempeñen un papel activo en el mismo. Argumentando también que el refuerzo puede resultar de ayuda en el aprendizaje del lenguaje.

Esta teoría se aplica hasta para niños con trastornos del lenguaje, utilizando estas técnicas conductistas para facilitar el desarrollo del lenguaje, centrando su atención en las condiciones externas, utilizando el refuerzo de la producción del lenguaje correcto. Dando resultados satisfactorios para los objetivos de la educación especialmente a nivel preescolar (Crystal, Fletcher, y Garman, 1976).

1.5.1 Un comportamiento o un desarrollo innato

Es importante analizar la teoría innatista, porque explica las propiedades estructurales universales del lenguaje. Al menos su máximo exponente Noam Chomsky intento estudiar estas propiedades, esto lo llevó a estudiar los procesos de adquisición de este. En lugar de referirse al aprendizaje del comportamiento verbal, como lo hicieran los conductistas, Chomsky se ocupó de la adquisición del lenguaje. Su teoría formal del lenguaje postuló reglas universales que podrían diferenciar entre oraciones gramaticales y no-gramaticales en cualquier idioma. Estas reglas serían aplicables a todas las lenguas incluso las primitivas, los lenguajes gestuales de los sordos y posiblemente a los computacionales.

Chomsky propuso dos niveles de reglas gramaticales, estas corresponderían a lo que él llamó la estructura *profunda* y la estructura *superficial* del lenguaje. La estructura profunda o los constituyentes gramaticales de las oraciones se podrían derivar de la estructura superficial del lenguaje que se emite al hablar. Estos constituyentes de la estructura profunda serían los universales del lenguaje. Estas reglas universales haría posible generar estructuras superficiales gramaticales en cualquier lenguaje, incluso si las formas reales del lenguaje fuesen diferentes. Las reglas de la estructura profunda solamente podrían especificar formas de oraciones gramaticales, a este proceso Chomsky lo llamó *generación*. Su principal contribución fue describir una gramática generativa aplicable de forma universal, capaz de dar cuenta de cualquier oración gramatical emitida en cualquier parte del mundo. Chomsky sostiene que existen reglas generales del lenguaje universal, con formas habladas y escritas diferentes, dependiendo de cada lenguaje en particular. Lo que da a lugar por lo universal de las reglas de la gramática generativa, se puede asumir, como todo el mundo aprende el lenguaje, este debería ser una capacidad innata, es decir, algo con lo que todo el mundo nace.

McNeil y Chomsky (1966) compararon a los niños como un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje. Esta entidad hipotética, recibe el *input*⁴ lingüístico primario en formas de oraciones del

⁴ Input: Entiéndase por *input* a todos los estímulos lingüísticos que reciben los niños, por parte de los adultos en el desarrollo de su propio lenguaje.

lenguaje que son oídas por el niño, y produce como *output*⁵ oraciones gramaticales del lenguaje. Estos teóricos intentaron explicar, que en cualquier caso los niños o (LAD) están preparados para producir una gramática del lenguaje capaz de generar oraciones comprensibles. Esta gramática del lenguaje sería universal, alcanzada por todos los niños, independientemente de la comunidad lingüística en que crezcan. Chomsky propuso que los individuos estarían genéticamente dotados de una facilidad específica para el lenguaje y que esta capacidad requeriría tan solo un input de información de una comunidad lingüística particular para que el niño generase oraciones gramaticales apropiadas. De esta forma, Chomsky explicaría el hecho de que los rasgos del lenguaje son universales.

Al final explica que los niños no están predispuestos al aprendizaje de cada idioma en particular; todos nacen con la misma capacidad y se desarrollarán como hablantes nativos del lenguaje de la comunidad en la que nacen. El niño tiene un conocimiento innato de los principios universales que rigen la estructura del lenguaje. Estos principios residen en la mente del niño y son accionados por el input lingüístico.

Chomsky considero necesario una distinción entre *competencia* y *actuación* lingüística. La competencia fue equiparada al conocimiento de las reglas de la gramática, mientras que la actuación sería la producción realmente emitida. Tradicionalmente, la competencia se deriva de la actuación. O lo que es lo mismo, el conocimiento de las reglas del lenguaje se refiere de lo que el niño emite, con todas las imperfecciones del lenguaje hablado. Sin embargo, para Chomsky, la adquisición de la competencia del conocimiento sobre las reglas gramaticales del lenguaje, era más importante. Decía que el niño que está aprendiendo el lenguaje intenta decodificar los principios de un lenguaje recién descubierto, la tarea del niño es procesar el input –los datos lingüísticos primarios- y a partir de ello, producir oraciones gramaticales. Por el contrario, el input con el que característicamente se enfrenta el niño es la producción de otra persona. Esta habla no sólo es transitoria, sino que puede incluir oraciones no-gramaticales, inacabadas o errores de diversa índole. Esta también puede estar restringida en alcance, tanto espacial como temporalmente, dado que el habla dirigida a los niños muy pequeños frecuentemente tiene que ver con el aquí y ahora. El input está condicionado a la audición de los niños, su capacidad de atención, lo que está haciendo en ese momento, lo que hace el adulto, el nivel de ruido con que compite el lenguaje, etc. La teoría innatista de Chomsky se basa, por tanto, en la creencia de que el niño está predispuesto de forma innata a adquirir la competencia lingüística.

⁵Output: Son las producciones o emisiones del lenguaje aprendidas por los niños en su desarrollo lingüístico después de la interacción y aprendizaje con los inputs (estímulos) lingüísticos.

1.5.2 Crítica a las teorías del aprendizaje e innatista

En su análisis de las teorías innatista y del aprendizaje, estas autoras hacen una crítica explicando algunas de las debilidades de estas. Ambas concepciones no alcanzan a explicar por completo el desarrollo del lenguaje, o el proceso por el cual se alcanza. Nos dicen que solo fijan su interés en el lenguaje hablado apoyándose en el ambiente o las capacidades innatas para describirlo. Respecto al lenguaje escrito toman muy poca consideración o ninguna, o como alguna consecuencia de aprender el lenguaje hablado.

Hay una consideración al desarrollo del lenguaje como un vacío social, exponiendo el papel del niño como un simple receptor pasivo en su aprendizaje lingüístico, ya que exponen al proceso como una secuencia pre-programada. La teoría del aprendizaje reconoce la estimulación ambiental, y por el otro lado la innatista considera al ambiente como datos del input para el desarrollo de nociones abstractas sobre el lenguaje por parte del niño. Otro aspecto que dejan de lado, son las demás capacidades que se desarrollan en los niños, como las cognitivas, perceptivas y motoras⁶.

En otros estudios se pone más atención en el estudio de lo innato y el refuerzo ambiental como mecanismos para el desarrollo del lenguaje y al papel del adulto junto a los inputs que ofrece a los niños. Aunque reconocen que existe una predisposición innata para la adquisición del lenguaje. Así, dejan entre dicho que no existen efectos negativos sobre la adquisición del lenguaje de un input menos adecuado gramaticalmente hablando. Se centrara el estudio en la influencia directa que tiene el habla adulta sobre el ritmo y el curso del desarrollo gramatical de los niños en el primer y tercer año. Revisando las investigaciones que han estudiado el impacto directo del habla adulta sobre el desarrollo de los patrones lingüísticos en los niños.

1.6 Procesos de adquisición del lenguaje

Algunos investigadores han mencionado que existen procesos en la adquisición del lenguaje. Para algunos estos procesos son *intrapersonales*, internos al niño y pueden ser neurológicos o fisiológicos; para otros son *interpersonales*, determinados ambientalmente y

⁶ Capacidades Cognitivas, perceptivas y motoras. Toda explicación psicológica termina tarde o temprano por apoyarse en la biología o en las ciencias humanas. Para unos los fenómenos mentales no se hacen inteligibles si no se los relaciona con el organismo. Este criterio efectivamente relaciona las funciones elementales percepción, motricidad. De los que la inteligencia o cognición depende en sus primeros movimientos.

Por definición de estas capacidades entendemos entonces, que es la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras cuya formación debe buscarse a partir de la percepción, del hábito y de los mecanismos sensorio motores elementales. Esta relación implica una continuidad funcional radical entre las formas superiores del pensamiento y el conjunto de los tipos inferiores de adaptación cognitiva o motriz. La inteligencia no sería pues, más que la forma del equilibrio hacia la cual tienden estos últimos.

precisan del soporte social de otras personas. Otros investigadores admiten que son necesarios para el lenguaje tanto procesos biológicos como ambientales. Aunque importante no creo pertinente estudiar a fondo estas teorías sobre el crecimiento de redes neuronales, ni el estudio sobre los centros cerebrales que controlan el desarrollo del lenguaje. De cualquier forma existe evidencia de algunos estudios que aceptan la predisposición biológica o disposición innata para el lenguaje humano. Muchos psicólogos admiten que los niños deben estar preparados para recibir esos inputs lingüísticos, porque están equipados con mecanismos que facilitan el desarrollo del lenguaje, como la vista y el oído. En esta investigación daremos importancia al proceso social en la adquisición del lenguaje, ya que una de las principales funciones del lenguaje es comunicarse con otras personas, por ello es importante estudiar la influencia de la interacción social sobre el desarrollo del lenguaje.

En su teoría de la alfabetización Garton y Pratt admiten haber adoptado uno de los procesos propuestos por la teoría del aprendizaje. La imitación de las producciones paternas por parte de los niños, junto con el refuerzo, como importantes procesos en dicho desarrollo. Porque argumentan que otros investigadores apuntan precisamente a la relación directa entre el output y el input lingüístico de los niños y el soporte lingüístico ofrecido por los padres.

Otro estudio para mencionar, es el realizado por Courtney Cazden (1965), la investigadora estudio la comparación de dos procesos por los cuales se pondrían en relieve las estructuras lingüísticas. Lo interesante de esta investigación era que en lugar de plantearse como se relacionaba el habla adulta previa con el lenguaje de los niños en un momento dado, la cuestión era de cómo el habla adulta se relacionaba causalmente con el subsiguiente desarrollo del lenguaje por parte de los niños. Los resultados de esta investigación colocaron a Cazden en la posición de sostener que el principio de que el habla adulta podría determinar la adquisición del lenguaje.

En esta investigación Cazden experimento con tres procesos, el primer proceso denominado *expansiones*⁷ por parte de los adultos. Es decir, cada producción de los niños se expandía tomando en cuenta su contexto. La hipótesis a tal proceso manifestaría que los niños adquirirían un desarrollo más rápido de la sintaxis (o gramática), dado que las expansiones suponían la formulación completa del significado proyectado por los niños. Además, la producción adulta estaría directamente relacionada con la precedente de los niños. Nos dan un ejemplo de este proceso; si los niños dijeran “Quiero aquellos”, el adulto diría a continuación “Oh, quieres las tijeras”. El adulto expande el lenguaje de los niños de forma adecuada recurriendo al contexto para interpretar la demanda. En una conversación normal sería “Aquí tienes” y los niños

⁷ Expansiones: Cazden se refiere a la corrección y al aumento de palabras en las frases incompletas de los niños por parte de los adultos, ayuda a desarrollar el orden (sintaxis) de las frases en las emisiones infantiles.

tomarían las tijeras. En el segundo proceso los niños recibieron un *modelado*⁸ por parte del habla adulta, pero sin hacer ningún intento de expandir sus propias producciones. De tal forma, que los adultos proporcionaban patrones lingüísticos gramaticales correctos y socialmente apropiados cuando hablaban y leían a los niños, proporcionando ejemplos para el aprendizaje. En el tercer proceso los niños recibieron *inputs* lingüísticos adicionales por parte de los adultos. Se les hablaba en la forma usual. Cazden concluyó que los mayores progresos en el desarrollo gramatical se dieron en el grupo de modelado, seguido del que recibió expansiones. Contrariamente a los beneficios de la expansión que fueron superados por el éxito del modelado, Cazden interpretó sus resultados como muestra de la importancia de que los adultos hablen al niño. Marcando que no es necesario que los adultos expandan todas y cada una de las producciones del niño de forma deliberada. La riqueza y variedad del input lingüístico dirigido a los niños del grupo del modelado puede ser precisamente el tipo de lenguaje que determina la adquisición.

A partir de estos resultados se han estudiado los efectos directos de variables del habla materna sobre el posterior desarrollo del lenguaje. Garton y Pratt nos mencionan que existen relaciones entre patrones del lenguaje adulto y patrones emergentes en el lenguaje de los niños, utilizando patrones estadísticos. Si se centra la atención en los pequeños cambios de los patrones lingüísticos se pueden establecer conclusiones atendiendo el papel del habla adulta en el desarrollo del lenguaje. Concluyen que los resultados de sus investigaciones asumen una predisposición innata de los niños para actuar sobre el input lingüístico. Y que debemos considerar el papel de los niños como seres que tratan activamente de dar sentido al lenguaje y de derivar reglas a partir de él. Hacen también una comparación con diferentes tipos de inputs del habla adulta, varían dependiendo la competencia entre padres y madres o grupos socioeconómicos altos o bajos, o grupos étnicos y niños normales versus niños con déficits auditivos. Los resultados o la afirmación es la misma, el input del habla adulta que dirigen a los niños está causalmente relacionada con el desarrollo del lenguaje, con variaciones en los procesos causales y el grado de firmeza con que la afirmación se mantiene.

1.6.1 Intervención del habla materna en el desarrollo del lenguaje

Existe una intervención del habla adulta en el desarrollo del lenguaje que se centra exclusivamente en el input del lenguaje materno dirigido a los niños de entre uno y tres años. Investigadores como Snow (1972), Cross (1975) fueron impulsados por la conciencia de que

⁸ Modelado: Aquí, Cazden enfatiza en la forma correcta del habla, utilizando como mecanismos en este proceso el habla y las lecturas por su alto contenido de patrones gramaticales correctos y adecuados para el desarrollo del lenguaje en los niños. Cazden (1965).

quizás la naturaleza del habla materna estaría en el mejor de los casos facilitando o dificultando el desarrollo del lenguaje de los niños. El inicio de estos estudios intentó describir las características del habla materna y correlacionarlas con el eventual desarrollo del lenguaje de los niños. Estas investigaciones nos describen el trabajo del input y outputs lingüísticos de los niños de diversas edades, normalmente cuando ya había aparecido el habla entre el año y año y medio. La característica especial de esta correlación la marca la forma en que las madres o los adultos en general, incluyendo niños mayores hablan de forma especial a los niños que están en el periodo inicial del desarrollo del lenguaje. Particularmente se ponía atención en la naturaleza de las interacciones entre madres y los niños pequeños, no solo por el contenido de las interacciones, sino también porque el tipo de habla y la forma del lenguaje utilizado cambian. Estos investigadores hicieron llamar a estas variaciones sistemáticas del habla como *estilo materno o lenguaje bebé*.

Estos dos, el estilo materno como el lenguaje bebé se refiere al lenguaje dirigido específicamente a los pequeños y se diferencia de cualquier otra forma de lenguaje a que los niños estén expuestos. Este estudio pone su atención al lenguaje dirigido a los niños, haciendo la distinción entre habla de estilo materno y el lenguaje bebé. Este último se caracteriza sobre todo por el uso de un vocabulario de reduplicación silábica, por ejemplo -gua-gua", -mama", -tata". O su tendencia a no utilizar pronombres personales, sino los nombres y pronombres de forma especial. Ejemplo, una madre diría -ahora mamá va a preparar el desayuno al nene", en lugar de decir la forma común -ahora voy a prepararte el desayuno".

En el habla de estilo materno existen modificaciones del habla adulta normal. Por ejemplo el habla que las madres dirigen a sus hijos incluye oraciones muy cortas, pero generalmente gramaticales. Son emitidas y enunciadas muy claramente, además el habla de estilo materno se refiere al habla dirigida expresamente a los niños pequeños. Ciertamente, el habla materna se aparta del habla adulta en parámetros definidos y descriptibles, no se sugiere que ese input sea erróneo en ningún sentido. El habla materna es estructuralmente más simple en cuanto a la forma que el habla adulta y existe una tendencia a hablar tanto en términos espaciales como temporales, cuando uno se dirige a los niños. También consideran que el habla materna constituye el principal input lingüístico dirigido al niño. De esta forma, los investigadores justifican que el habla materna debe tener alguna influencia sobre los procesos de adquisición o aprendizaje. Y porque el input lingüístico dirigido a los niños pequeños es prolongado y continuo, lo que sugeriría que el proceso de adquisición no es algo que tenga lugar de forma inmediata, la adquisición del lenguaje se da gradualmente.

La visión de otros investigadores como Cross (1979) distinguieron que se debe tomar la adquisición del lenguaje como un proceso interactivo, donde se incorporan la naturaleza cambiante de las estrategias de aprendizaje de los niños y la naturaleza variable del patrón de

interacción madre/padre-hijo y del input lingüístico suministrado. Correlaciono variables del habla materna con medidas del desarrollo del lenguaje de los niños, estas relaciones del habla materna y las capacidades lingüísticas de los niños le sirvieron para confirmar la hipótesis de que las madres ajustan su habla de acuerdo a diferencias relativamente pequeñas en la edad y madurez lingüística de los niños. Cross concluyó que las madres eran sensibles incluso a progresos muy sutiles en el lenguaje de sus hijos. Sugirió que el estudio de los procesos de adquisición del lenguaje debe de atender a la naturaleza didáctica, interactiva, bidireccional, de la interacción madre-hijo. En su forma más simple explica, que el habla materna no solamente es importante de forma directa para el subsiguiente desarrollo del lenguaje de los niños, sino que también está relacionada con el nivel de lenguaje de este último en un momento dado.

Aun con estas afirmaciones el autor se plantea cuestionamientos adicionales sobre el input del habla materna. Dejando entre dicho si ¿las modificaciones del lenguaje facilitan la tarea de los niños como aprendices? En las afirmaciones dadas por su investigación la respuesta sería afirmativa, ya que la madre modifica claramente su habla para satisfacer las necesidades lingüísticas de los niños. Esta correlación se ajusta por la relación directa a los cambios en el propio output de los niños, parecería instintiva la sensibilidad de las madres para modificar el nivel apropiado de su habla. Presumiblemente, el nivel en un momento dado refleja las expectativas maternas respecto de las capacidades lingüísticas de los niños en ese momento.

Respecto a estos estudios del habla materna y su interacción con el desarrollo del lenguaje infantil se generaron ciertas hipótesis, que suponen que son precisamente las "propiedades especiales del habla materna las que juegan un papel causal en la adquisición" (Gleitman, Newport 1984). En su forma estricta, la hipótesis afirma que las formas y funciones lingüísticas restringidas seleccionadas por las madres para utilizar con los niños son necesarias para el aprendizaje del lenguaje. El punto débil de la hipótesis plantea que las restricciones simplemente aceleran el aprendizaje y reducen la tasa de error. En su estudio Gleitman (1984) y otros, concluyeron que la influencia de la estructura y la función del habla materna están moduladas en gran medida por la predisposición aprendiz de los niños para aprender el lenguaje. Esta predisposición tiene que ver con cómo los niños organizan y utilizan el input lingüístico. Afirmando una vez más la predisposición innata en el desarrollo del lenguaje.

En apoyo de lo más estricto de esta hipótesis del habla materna, Gleitman y otros citaron el uso selectivo del input lingüístico por parte de los niños, tanto en cuanto a qué lenguaje utilizan, como a cuando lo usan y los propósitos para los cuales lo emplean. Es decir, los niños no utilizan todo el input lingüístico indiscriminadamente, son selectivos en cuanto a los aspectos que eligen utilizar, o necesitan utilizar, tanto en términos de los auténticos patrones lingüísticos producidos, como los usos limitados que se atribuyen al input. Los niños son considerados participantes activos en el proceso de aprendizaje del lenguaje, que trabaja sobre el input

lingüístico suministrado por el adulto. En contraposición Gleitman y otros defendieron que la simplificación del lenguaje por parte de las madres cuando hablan a sus hijos puede no necesariamente conducir a un desarrollo del lenguaje rápido y sin problemas. Pero los niños deben ser expuestos a un abanico de estructuras y funciones lingüísticas a partir de las cuales poder hacer hipótesis sobre el lenguaje que está aprendiendo.

La continuidad de los estudios con la cuestión de los niños como procesadores activos del input lingüístico corrió por parte de Snow (1986), hizo una aportación importante al revelar datos sobre lo que ella llamo *habla dirigida a los niños* y adquisición del lenguaje. Aunque el habla dirigida a los niños y el habla materna son similares, Snow critico que el habla de estilo materno era confusa, ya que implicaría que solo las madres hablan de forma especial. En lugar de acentuar la importancia del input del habla adulta, consideró a los niños como un componente importante en el proceso de aprendizaje del lenguaje. Snow concluyó que la principal contribución del estudio del habla dirigida a los niños y sus rasgos facilitadores ha sido “forzar hipótesis sobre la naturaleza y variedad de los mecanismos de aprendizaje del lenguaje” (Snow 1986). Creyó que los rasgos del habla materna que podrían influir sobre la adquisición del lenguaje estaban demasiado limitados, dificultado por una postura teórica estrecha y consecuentemente por una investigación focalizada. Ella defendió sus estudios sobre el habla dirigida a los niños y la unidad de la investigación de los aspectos sociales del desarrollo del lenguaje con la de los aspectos cognitivos, de procesamiento de la información, en lugar de tratar cada aspecto por separado.

La investigación sobre el habla adulta dirigida a los niños se generó como respuesta a la afirmación chomskiana de que el input lingüístico dirigido a los niños que están aprendiendo el lenguaje es de alguna manera erróneo. Se dio importancia a la forma en que el lenguaje adulto influía en el aprendizaje del lenguaje, reconociendo abiertamente que la capacidad innata de los niños precisaría datos del input para ponerse en funcionamiento. Los estudios reconocieron además implícitamente que el input ambiental o social era necesario. Dedujeron que el dominio social, en un sentido amplio, debe ser introducido en los estudios de adquisición del lenguaje. Lo más importante de esto, se debe examinar la parte que corresponde a los niños en este proceso. Por la razón de que los niños son procesadores activos de información ambiental y su contribución al aprendizaje del lenguaje no debe ser olvidada. Snow considera también la complementariedad de los desarrollos paralelos en las esferas social y cognitiva. Sin olvidarse, además, que es necesario un niño dispuesto a procesar información y a interactuar con los demás junto al input ambiental apropiado y el apoyo proporcionado.

1.7 Consideraciones sociales en el aprendizaje del lenguaje

Dadas las anotaciones anteriores, en especial los estudios realizados por Cross (1979) y Snow (1972,1986) sobre su intento de explicar cómo se da el aprendizaje. Garton y Pratt (1991) consideran las interacciones sociales en el desempeño del desarrollo del lenguaje. Su propuesta habla, que la competencia con el lenguaje debe ser una competencia evolutiva más amplia. No se debe ignorar el papel del ambiente social del niño en dirigir, alentar y modelar estas competencias. Dado que el lenguaje no se desarrolla aisladamente. Los niños no solamente están adquiriendo otras competencias cognitivas y desarrollándose intelectualmente, sino que también están evolucionando en interacción con otros seres sociales. El campo social, interactivo, debe tener algún impacto sobre el desarrollo del lenguaje, si es que no lo tiene en todos los aspectos del desarrollo cognitivo⁹.

Los lingüistas han continuado proponiendo que los niños aprenden reglas estructurales, pero ahora permiten una mayor flexibilidad en lo que respecta al aprendiz. Para explicar esto se generaron dos teorías principales. La teoría de la aprendibilidad y el establecimiento de parámetros. La teoría de la aprendibilidad, como lo describieron Wexler, Culicover (1980) y Atkinson (1986), la propusieron para explicar las restricciones innatas impuestas a los niños para aprender únicamente la gramática adulta. Admitir que los niños aprenden la gramática, pero describiendo cómo y por qué aprenden solamente una. En esta teoría existen dos parámetros Wexler (1982). El primero dice, que el lenguaje es aprendido por los niños y está por tanto fundamentado en la experiencia, mientras que el segundo afirma que la representación adulta de la gramática o sea el estado final del proceso del aprendizaje es la representación ofrecida por la teoría lingüística. Para reconciliar estas dos posiciones, Wexler propuso que los niños derivan el significado del lenguaje adulto de las pistas contextuales y de la experiencia, derivando entonces las estructuras gramaticales a partir de esos significados. Para que este proceso de traspaso tenga éxito deben existir restricciones impuestas sobre las reglas gramaticales y sobre el modo en que éstas operan. Estas restricciones son innatas. Si bien la teoría de la aprendibilidad es verosímil, en la medida en que los niños aprenden el lenguaje, da cuenta solamente del aprendizaje de las estructuras gramaticales. Aunque esta teoría es aceptada según los teóricos

⁹ El desarrollo cognitivo o cognoscitivo se centra en los procesos de pensamiento y en la conducta que refleja estos procesos. El desarrollo cognitivo es el producto de los esfuerzos del niño por comprender y actuar en su mundo. Se inicia con una capacidad innata de adaptación al ambiente. Consta de una serie de etapas que representan los patrones universales del desarrollo. En cada etapa la mente del niño desarrolla una nueva forma de operar. Este desarrollo gradual sucede por medio de tres principios interrelacionados: la organización, la adaptación y el equilibrio.

del aprendizaje con reservas en la medida en que se identifiquen las restricciones y el modo en que operan.

Aún manteniendo como innatos un conjunto de principios, nos mencionan Garton y Pratt que algunos lingüistas admiten ahora la existencia de algunos principios más flexibles. Lo cual nos dice que los niños no solamente han de aprender las reglas de la gramática (como lo explica la teoría de la aprendibilidad), sino que también ha de utilizar su conocimiento innato para completar y establecer los principios más flexibles. Con lo cual se *establecen parámetros* (Gleitman y Wanner, 1982; Roeper y Williams, 1987). Según los términos de esta teoría, los niños están equipados de forma innata con algunos principios importantes, pero lo que se desarrolla en qué orden y cómo se especifican lingüísticamente estos principios viene determinado por la comunidad lingüística en que el niño crece. De tal forma, estos parámetros pueden dar un giro y cambian a la luz del input lingüístico. Ahora existe un reconocimiento de que el niño trabaja activamente sobre su input lingüístico y que el desarrollo del lenguaje no se da de forma aislada.

Analizando la teoría de estos psicólogos, estas dos autoras centran ahora su atención en cómo los niños ponen límites a los principios lingüísticos trabajando sobre el input. Nos dan un ejemplo, que han identificado como precursores lingüísticos relevantes en los niños para el posterior establecimiento de parámetros. Estos incluyen la preferencia de las pausas en el lenguaje hablado de acuerdo a sintagmas¹⁰ más que de acuerdo a palabras (Hirsh-Pasek, Kemler-Nelson, Jusczyk, Wrigth-Cassidy y Kennedy, 1987) y por ciertas propiedades acústicas del habla materna. Estas capacidades tempranas están llevando a los investigadores a concluir que los niños están equipados con mecanismos innatos para percibir unidades del lenguaje hablado. Estos mecanismos restringen las hipótesis consideradas y puestas a prueba durante el período de adquisición del lenguaje. Las restricciones innatas sobre la percepción del input lingüístico actúan como “andamiaje perceptivo sobre el que pueden construirse las estrategias de aprendizaje del lenguaje” (Hirsh-Pasek y otros 1987).

Las teorías de la aprendibilidad y del establecimiento de parámetros contribuyen de manera importante a nuestra comprensión del desarrollo del lenguaje, por reconocer la importancia del input ambiental en el proceso de la adquisición. Sin embargo, ha habido una influencia aún mayor sobre el estudio del desarrollo del lenguaje, particularmente importante si queremos tratar el lenguaje hablado y el escrito como alfabetización. Para poder entender de qué forma actúa el lenguaje hablado, la lectura y la escritura, debemos poner atención en la

¹⁰ Tesnière describió el lexema; en general de la gramática funcional del español ha optado por el *sintagma* “Definido como una unidad mínima que en solidaridad con un signo entonativo, puede usarse en el acto de comunicación y encuentra repartidos los sintagmas no en cuatro sino en cinco categorías verbo, sustantivo, adjetivo, adverbio e interjección.

correlación existente entre estas habilidades y cómo influye una sobre la otra, así como de sus continuidades en el desarrollo del lenguaje, de tal forma que se hace necesario estudiar la influencia del interaccionismo social en el estudio del desarrollo del lenguaje hablado y escrito.

1.8 Análisis teórico de la enseñanza del lenguaje integral

El análisis al que me llevo esta primera parte de mi investigación, parte, según de la definición de enseñanza del lenguaje integral y a sus relaciones entre el lenguaje hablado y escrito, estudiados por Garton y Pratt. Donde nos afirman que es posible la enseñanza del lenguaje integral desde el seno materno, tanto por las relaciones históricas y el nivel evolutivo, como lo mencionamos en apartado anteriores, el lenguaje hablado antecede la adquisición del lenguaje escrito. Tal como podremos constatar en el capítulo 3, donde se explican los orígenes del cuento, que son tan antiguos o primitivos como el lenguaje mismo, y cómo después de su forma oral, el lenguaje se traslado a la palabra escrita, el mismo proceso que hoy se utiliza para la enseñanza del lenguaje a los niños.

En lo que respecta a este capítulo, puedo concluir, que la enseñanza integral del lenguaje es posible, dado al hecho de que esta enseñanza permite a los niños desarrollar una capacidad de hablar, leer y escribir de forma competente, por sus similitudes de enseñanza. Otro de los argumentos que puedo remarcar para beneficio de esta investigación, es la disposición por parte de los adultos, en este caso los padres, para la enseñanza del lenguaje, principalmente la predisposición innata presentada por los niños a comunicarse y aprender del lenguaje a su alrededor. Recordando el término que usaron Garton y Pratt al respecto, que según ellas forma parte de una pre-alfabetización. De tal forma que los cuentos, rimas y canciones proporcionados a los niños desde temprana edad crea una conciencia metalingüística, debido a la formación del conocimiento previo del lenguaje, que posteriormente se refuerza a la educación formal, facilitando el aprendizaje del lenguaje escrito (lectura y escritura), según (Bryant, Bradley, Maclean y Crossland).

En segundo término, de manera sintomática se observan similitudes en las teorías que han intentado explicar el desarrollo del lenguaje, como las reglas universales del lenguaje, implícitas en las tesis conductistas e innatista, que explican que todos los niños pueden emitir todos los sonidos de todas las lenguas, y que esta predisposición al lenguaje es innato, a través de un refuerzo o por la imitación de los patrones lingüísticos, que a su vez según la teoría innatista, la enseñanza debe permitir a los niños el aprendizaje de las reglas gramaticales por medio de los inputs y outputs lingüísticos. Pero lo que no toman en cuenta, o le dan poca importancia estas dos teorías, son las implicaciones sociales de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje, ni tampoco estudian a conciencia el papel del habla materna en este proceso. El cual,

deja una importante muestra que el habla adulta determina la adquisición del lenguaje, por los efectos producidos en el aprendizaje del lenguaje de los niños, gracias a su contenido y la forma del habla materna. Por lo tanto, creo pertinente dirigir mi investigación hacia un análisis de las implicaciones sociales en la enseñanza del lenguaje, en el próximo capítulo.

Capítulo 2

2.1 Implicaciones Sociales en el Desarrollo del Lenguaje Integral

Existen implicaciones de orden social en la enseñanza del lenguaje, como lo mencionan en sus investigaciones los teóricos del aprendizaje, es importante estudiar la relación del input ambiental sobre el desarrollo del lenguaje como mencionamos en el capítulo anterior. Para poder entender estas implicaciones estudiaremos en este capítulo las investigaciones que dieron lugar a una de las más acertadas teorías sobre el desarrollo del lenguaje. Guiados en los estudios de la interacción social del desarrollo del lenguaje Vigotsky (1978) y Bruner (1983), muchas investigaciones se han ampliado a la búsqueda de las raíces socio interactivas del desarrollo del lenguaje escrito. Por tanto creo significativo que las teorías socio interactivas tienen mucho que ofrecer al estudio experimental del desarrollo de la enseñanza del lenguaje hablado y escrito en los niños.

2.2 Una visión social de la enseñanza del lenguaje —a teoría de Vigotsky”

Vigotsky psicólogo y especialista en la educación soviética, comenzó su carrera estudiando literatura, filosofía y arte, se aproximó gradualmente a los estudios psicológicos después de asistir a la universidad. Inicialmente enseñó literatura y también organizó un laboratorio de psicología. Continuó sus estudios en poesía, ficción y filosofía incluyendo los trabajos de Freud, Marx y Engels. Obtuvo su grado doctoral en “Psicología del Arte” en 1925.

En el año de 1924 Vigotsky dio comienzo a sus estudios de psicología, su ponencia exploraba la relación entre los reflejos condicionados y el desarrollo del comportamiento consciente en el hombre. El gran acierto en su teoría fue transformar el marxismo en un nivel filosófico y aplicarlo al psicológico. Su teoría postuló que los procesos mentales individuales tienen orígenes socioculturales; es decir, el cambio individual recibiría impulso del cambio histórico y social. También inició investigaciones importantes sobre, entre otras cosas, la relación entre alfabetización y escolaridad. Por tanto, prestaremos atención a los estudios de Vigotsky en la psicología y la educación y a su impacto sobre ellas.

La teoría de Vigotsky no solamente abarca el desarrollo del lenguaje sino también el de otros “procesos mentales superiores”, incluyendo todas las formas de inteligencia y memoria. Él deseaba describir y especificar el desarrollo de aquellas formas de inteligencia práctica que son específicamente humanas. Se ocupó de aquellos aspectos de la inteligencia que cumplen funciones útiles al hombre. Estas actividades incluyen el habla, la percepción, la memoria y la atención. Su trabajo teórico ha influido en estudios recientes sobre el desarrollo cognitivo infantil,

especialmente sobre los procesos de memoria, la solución de problemas y la relación entre lenguaje y pensamiento.

Vigotsky hizo importantes contribuciones al estudio del desarrollo mental, especialmente el lenguaje hablado y escrito. Porque él consideraba las actividades específicamente humanas como *instrumentos*, apoyado en la teoría de Engels sobre el trabajo humano y el uso de herramientas como medio de conseguir el cambio y de transformar el yo. Cualquier proceso que llevará con éxito a una meta concreta debería también provocar cambios en el individuo. Los humanos y los animales serían semejantes en cuanto al uso de herramientas externas para provocar cambios, pero únicamente los humanos serían capaces de controlar dichos cambios mediante el uso de instrumentos específicos. Vigotsky amplió este argumento para cubrir el uso de signos. Como sabemos los sistemas de signos incluyen el lenguaje hablado, los sistemas de escritura y los numéricos, que fueron creados por las sociedades a lo largo de su historia para satisfacer necesidades específicamente humanas. Estos sistemas son también susceptibles al cambio cuando la sociedad y la historia evolucionan. Para Vigotsky sería precisamente el dominio de esos sistemas de signos lo que marcaría el desarrollo individual, tanto para los niños como para la sociedad, histórica y culturalmente. El desarrollo de los niños con el lenguaje hablado y escrito es equiparado a los cambios culturales en el uso y dominio de esos sistemas de signos. Para Vigotsky, los sistemas de signos se utilizaron para actividades simbólicas que permitieron mayores logros intelectuales que el uso de herramientas para tareas prácticas.

La teoría de Vigotsky trabaja directo al desarrollo cognitivo infantil, postula que el funcionamiento intelectual tiene lugar inicialmente en el plano social, para proseguir en el individual. Los niños interiorizan los procesos mentales que inicialmente se harían evidentes en las actividades sociales, pasando a individualizarlos, del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. Vigotsky también creía que debería ser enseñada a través del uso de materiales concretos y de una cuidadosa demostración paso a paso por parte de un enseñante.

Nos dan un ejemplo de cuando los niños comienzan a aplicar las reglas, para las sumas inicialmente utilizan materiales concretos para contar. Al introducir niveles mayores de abstracción y los niños son capaces de dar soluciones por si solos. La transmisión social de las reglas precede a la comprensión de las mismas por parte de los niños. El mismo principio puede aplicarse además de al aprendizaje escolar, aunque ésta era el área en que Vigotsky estaba más interesado, al aprendizaje de la infancia. Una de las posturas del teórico ruso afirma que el funcionamiento individual está determinado exclusivamente por el funcionamiento social y que la estructura de los procesos mentales de un individuo refleja el medio social del cual se derivan. Contrariamente de afirmar que el lenguaje y el pensamiento tienen raíces separadas y que se desarrollan de forma independiente durante un tiempo, Vigotsky mantenía que –el desarrollo intelectual del niño es contingente a su dominio de los medio sociales de pensamiento, es decir,

del lenguaje” Vigotsky (1962). El pensamiento y el desarrollo individual dependerían pues, del lenguaje. La interacción social, deriva de la cultura en un momento dado o de la perspectiva histórica, de alguna forma crea el lenguaje. A través del lenguaje y de la comunicación, la información cultural puede ser transmitida a los niños, quienes entonces interiorizan este conocimiento y lo utilizan en función de sus necesidades. De acuerdo con este punto de vista, el desarrollo de los niños tiene lugar en entornos sociales, a partir de los cuales se interiorizan las estructuras intelectuales, cognitivas y mentales apropiadas culturalmente, así como sus funciones.

En la interacción social los niños aprenden el uso de los instrumentos que les posibilitarán la consecución de los fines o metas exigidas. Para los niños pre-verbales ese uso de instrumentos es no-verbal, limitado a herramientas externas o a actividades prácticas. Los niños aprenden, por ejemplo, rutinas simples de dar y tomar en las que el intercambio de objetos se consigue sin la necesidad de lenguaje. El desarrollo posterior posibilita el uso de instrumentos cada vez más sofisticados, es decir, signos; el lenguaje hablado y después el escrito (tanto la lectura como la escritura). Lo que es específicamente humano es la independencia y a la vez la unidad de esas dos actividades, el uso de herramientas externas y el uso de instrumentos internos o signos. Únicamente los humanos pueden utilizar los instrumentos y los signos por separado y conjuntamente para lograr un fin específico. El uso de herramientas (para actividades prácticas) y de signos (para actividades simbólicas) permite niveles de funcionamiento humanos superiores, porque la actividad simbólica es posibilitadora de una función organizadora específica que penetra en el proceso de uso de instrumentos y produce formas de comportamiento fundamentalmente nuevas Vigotsky (1978). En otras palabras, el uso de un sistema de signos como el lenguaje permite una mayor organización, flexibilidad y creatividad en el uso de herramientas más prácticas.

Existe entonces una reflexión sobre los diversos procesos cognitivos del habla, la percepción y la acción. Vigotsky enfatizó la importancia del habla, especialmente acompañando la acción para la consecución de un objetivo. Así demuestra lo que quiere decir con dominio a través del uso de instrumentos. Se refiere, a que los niños hablan mientras juegan, resuelven problemas o hacen cualquier cosa. Pueden llegar a realizar en las actividades en solitario lo que han estado aprendiendo en la interacción con otros. Frecuentemente los niños hablan consigo mismos mientras intentan resolver una tarea. Esta habla ha sido llamada a veces “egocéntrica”, en la medida que no es comunicativa, social, como con el habla interior, utilizada para planificar actividades. Caso contrario, cuando los niños se enfrentan a una tarea o problema que no son capaces de resolver por sí solos pueden acudir a un adulto para pedir ayuda. Para hacerlo con éxito, debe ser capaz de comunicar la naturaleza del problema y los intentos que ha hecho de resolverlo. Los niños utilizan el lenguaje para dirigirse a los adultos. Es decir, hacen uso del

lenguaje social e interpersonal. A medida que crece este uso del lenguaje, es, además de interpersonal, los niños se vuelven capaces de apelar a su propio conocimiento. El lenguaje pasa a guiar sus actividades, a preceder sus acciones, a planificar. El ejemplo de los resultados de las investigaciones de Wertsch y otros ha mostrado cómo en las tareas de resolución de problemas, como rompecabezas, los niños pequeños lograron un control progresivo de las funciones estratégicas del lenguaje que son utilizadas inicialmente por las madres. Wertsch y otros (1980) examinaron cómo las madres utilizan el lenguaje para guiar a sus hijos hacia la correcta solución de una tarea. Como la solución de sencillos rompecabezas, a medida que los niños consultaban mientras hacían el rompecabezas revelaban la evidencia a los científicos que estaban controlando su comportamiento en dicha tarea. Las miradas autorreguladas serían aquellas que no estuvieran precedidas inmediatamente por un comportamiento como el señalar o el llamar la atención verbalmente sobre el modelo por parte de la madre. La ontogénesis¹¹ de las tareas de control se manifiesta por un cambio de responsabilidad del adulto hacia los niños, que se pone de manifiesto por la disminución de la proporción de miradas reguladas por el adulto.

Wertsch y otros también comprobaron, que a medida que los niños aprenden la significación como estrategia de que se le diga que mire el modelo se supone que está copiando lo cual posibilitará la realización de una copia correcta, entonces podrán incorporar esto a sus propias acciones. Pueden interiorizar la oración “mirar el modelo para ver dónde se debe colocar la pieza del rompecabezas que tengo en la mano”. Las funciones del habla social se interiorizan, si bien el habla todavía conserva sus funciones comunicativas. El habla social se integra totalmente en el desarrollo de la inteligencia práctica de los niños, guiando en última instancia el desarrollo de los procesos cognitivos.

2.2.1 Desarrollo y aprendizaje

Vigotsky hizo una importante distinción entre desarrollo y aprendizaje en los niños, dos procesos que consideró interrelacionados pero no coincidentes, Bruner, 1971; Pratt, 1985. El aprendizaje caracterizaría lo que tiene lugar en el aula, en la escuela. Vigotsky sin embargo, no quiso decir que no se pueda dar aprendizaje antes de entrar a la escuela. No obstante, diferenciar entre aprendizaje escolar y desarrollo permitió a Vigotsky describir un principio central

¹¹ La ontogénesis, a nivel biológico, los intelectuales la definen como las transformaciones sufridas por un individuo desde su concepción hasta convertirse en un ser completo. Aplicando este concepto al desarrollo del lenguaje, los psicólogos y científicos dedicados al estudio del desarrollo del lenguaje se refieren a que el lenguaje se usa primeramente con fines comunicativos sociales para influir en los demás y para comprender la realidad circundante. Posteriormente se emplea para influir en el propio individuo a través de un proceso de interiorización, en forma de lenguaje interno y de pensamiento verbal.

en su teoría, la zona de desarrollo próximo¹². Vigotsky propuso este concepto teórico para explicar la distinción entre el nivel de *desarrollo real* de los niños y el nivel de *desarrollo potencial*. El último nivel se caracteriza por lo que los niños son capaces de llegar a conseguir dado su desarrollo sociocultural hasta ese momento.

Vigotsky definió la zona de desarrollo próximo como “la distancia entre el desarrollo de nivel real determinado mediante la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial estimado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o la colaboración con compañeros más capaces” Vigotsky (1978). Los científicos mencionan que trazar la zona haría posible descubrir lo que los niños son capaces de conseguir en un momento dado y también lo que podrían conseguir en un futuro próximo. Este supuesto teórico está totalmente en concordancia con la teoría general de Vigotsky que enfatiza la naturaleza social de la adquisición del conocimiento. En colaboración de un adulto o un compañero más capaz, los niños pueden resolver tareas más complejas, puesto que el adulto puede guiar el progreso de los niños hacia una solución a través del uso de actividades intelectuales prácticas como el habla y la acción. Lo que los niños pueden conseguir en un momento dado con ayuda y guía adecuadas, serán capaces de hacerlo mañana por sí mismos. Porque han sido interiorizados los procesos necesarios para resolver los problemas.

Vigotsky creía que el funcionamiento en colaboración sería un indicador más útil de la capacidad de los niños que la actuación individual. También creía, para que los niños aprendan habría que establecer las tareas que estén un poco por encima de su nivel de desarrollo real y dirigir la instrucción hacia un nivel de desarrollo potencial. Muchos teóricos señalan que la instrucción juega un papel fundamental en la teoría de Vigotsky, especialmente señalan, porque para él, instrucción significaba enseñanza y aprendizaje combinados. La instrucción sería el mecanismo por el cual los niños podrían evolucionar intelectualmente e interiorizar los procesos necesarios para ese desarrollo. El adulto o un compañero más capaz en colaboración con los niños, le transmitirían los instrumentos sociales, los cuales podrán utilizar en la interacción y posteriormente por sí solos, independientemente. Otros psicólogos han identificado procesos de funcionamiento cognitivo individual que tienen sus raíces en la interacción social Garton, 1984; Garton y Renshaw, 1988. Donde mencionan que la zona de desarrollo próximo también ha resultado ser relevante para la lectura A.L. Brown y Campione, 1984; Johnson, 1984.

¹² La zona de desarrollo próximo en la que Vigotsky habla tanto de hincapié, puede interpretarse como la zona en la que los conceptos científicos provistos por el profesor interactúan con los conceptos espontáneos que ya poseen los niños y mantienen una relación recíproca con la adquisición de las formas superiores del discurso verbal. O también podemos decir según Vigotsky, que no es sino la distancia media entre el nivel actual, real, de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Según la visión de Vigotsky, el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde muy pronto en la vida de los niños. En este precepto Vigotsky examinó cómo cambian las funciones del lenguaje hablado en los niños pequeños. El habla se vuelve interior porque su función cambia con el desarrollo de los niños. El habla egocéntrica es funcionalmente habla interior en el sentido en que los niños la utilizan para sí mismos. En ese sentido, el habla egocéntrica es precursora del habla interiorizada, con sus funciones de planificación y control, aunque es comunicativa en cierta medida. La mayor contribución de Vigotsky fue incorporar el desarrollo del lenguaje a su teoría del desarrollo cognitivo.

Respecto al desarrollo del lenguaje, Vigotsky afirmó que los niños aprenden este último de los adultos, asimilando los nombres de los objetos del ambiente. Los niños hacen preguntas a los adultos y no solamente adquieren información sobre una serie de fenómenos. En general, los niños están acostumbrados a ser instruidos, a aprender, incluso antes del periodo de aprendizaje formal en la escuela y el aprendizaje escolar debería por tanto construirse sobre el aprendizaje y la experiencia que ha tenido lugar antes. Sin embargo hay algunas diferencias entre el aprendizaje preescolar y el aprendizaje con que los niños se enfrentan en la escuela y Vigotsky utilizó el ejemplo del desarrollo de la escritura para ilustrar este punto.

2.2.2 Desarrollo de la escritura

Vigotsky no solamente se ocupó de cómo los niños desarrollan el lenguaje hablado, sino que también se dedicó a los antecedentes y al desarrollo de la escritura. Consideró que el lenguaje y el pensamiento se originaban a partir de raíces separadas, pero que se juntaban posteriormente en el desarrollo. Por lenguaje, Vigotsky concebía “los instrumentos lingüísticos del pensamiento” (Vigotsky, 1962) y la experiencia social y cultural de los niños, como el medio a través del cual se transmitía y se creaba el pensamiento. No obstante, el pensamiento sociocultural e histórico, creado a través del lenguaje era fundamental para el uso de éste último. Él pensaba que existía una íntima relación entre lenguaje y pensamiento, lo social y lo individual, la palabra hablada y la palabra escrita. Parte de las experiencias sociales del niño deben incluir la palabra escrita, dado que la escritura es el registro permanente de la cultura y la historia de una sociedad, con que los niños se van familiarizando durante el desarrollo. Por escritura, Vigotsky nos explica que es el lenguaje escrito y no el proceso de escritura. Consecuentemente, en términos evolutivos, éste implicaría tanto el aprendizaje de la lectura como de la escritura.

Los teóricos de la educación son estrictos al afirmar que el proceso de la escritura se enseña dentro del contenido escolar. No se concibe como una actividad de desarrollo continuo. Vigotsky (1978) señaló que esto contrasta fuertemente con la prominencia y el alto grado de importancia concedido a la escritura como actividad cultural y social. El aprendizaje de la

escritura también está ensombrecido por el de la lectura. Según Vigotsky, parte del problema reside en el hecho de que es difícil enseñar la escritura. Se anima a los niños a que hagan trazos sobre el papel, pero no necesita escribir. Enseñar a escribir requiere esfuerzo por parte del profesor y habilidades motoras finas y motivación por parte de los niños. Vigotsky abordó esta cuestión al describirnos sobre “el simbolismo de segundo orden” de la escritura. Es decir, el lenguaje escrito comprende signos que denotan palabras habladas que a su vez representan objetos o entidades del entorno. De forma, que el desarrollo de la escritura consistía en eliminar el eslabón de en medio, la palabra hablada, de manera que los niños se dieran cuenta de que los signos se referían a objetos y entidades. Este descubrimiento no aparecía simplemente cuando los niños dominaban las incógnitas de una escritura cuidadosa; en lugar de eso se daba cuando el desarrollo mental de los niños había alcanzado el nivel requerido, Vigotsky (1978).

Al proceso físico, motor, de escribir, en otras palabras, hacer trazos sobre una superficie apropiada, requiere enseñanza. Vigotsky creía que esta situación era un tanto artificial en comparación con la naturalidad del lenguaje hablado. En el curso natural del desarrollo los niños tienen oportunidades de desplegar muchas de las habilidades requeridas más tarde para la escritura. Aprenden de gestos que comunican y otros sistemas simbólicos que representan otras cosas. Un ejemplo claro es el juego de la simulación, los niños aprenden que una caja puede ser la cama de una muñeca o que un palo largo puede ser una espada. Vigotsky estableció paralelismos entre estos juegos y los primeros dibujos de los niños. El nivel de simbolismo en los dos casos es frecuentemente bastante imperfecto, pero existe una evidencia rudimentaria de que los niños pueden entender que los objetos cotidianos se pueden representar de diversas formas. Todo esto ocurre de forma natural y espontánea y constituye un precursor de posteriores desarrollos.

Para el caso del desarrollo de la escritura, nos explican Garton y Pratt, se da un desplazamiento desde dibujar líneas y garabatos a darse cuenta de que de hecho éstas pueden significar algo. Hacen una distinción entre dibujar y escribir, las figuras que simbolizan objetos como hombres, casas, árboles o caballos, se han de diferenciar de las líneas y figuras que son signos. Los niños se dan cuenta de que el habla también se puede representar con la escritura. Vigotsky postuló que la progresión en el desarrollo sería de “dibujar cosas o dibujar el habla” (Vigotsky, 1978). En este sentido Garton y Pratt nos hacen una recomendación dejando abierta la posibilidad de utilizar la propuesta de Vigotsky, de intentar organizar y facilitar la transición de dibujar cosas a dibujar el habla, deben hacerse intentos de introducir esta secuencia como fundamento para enseñar al niño la escritura.

Vigotsky dejó evidencias convincentes para reconocer continuidades en el desarrollo de la escritura desde los primeros garabatos al descubrimiento de la función simbólica de la misma y sobre todo defendió la enseñanza de la escritura en preescolar. La escritura debe ser una

actividad evolutiva y el profesor solamente debe ofrecer estructuras organizativas apropiadas para garantizar la necesidad de escribir en los niños y también de leer. Señalo que debe existir un propósito para la lectura y la escritura. En segundo lugar, la escritura debe ser significativa para los niños –conectada con la vida”, como señaló notablemente Vigotsky (1978). Solamente de esa forma, concluye Vigotsky, se puede decir que se ha enseñado el lenguaje escrito y no únicamente –la escritura de cartas” Vigotsky (1978). El teórico ruso se refería a la enseñanza de la escritura como el cultivo, en lugar de la imposición de la habilidad. Tanto los niños como los profesores deben estar motivados y el desarrollo ha de ser natural.

A pesar de que los estudios realizados por Vigotsky fueron pioneros en la teoría del desarrollo del lenguaje, no fueron probados empíricamente, pero las ideas de Vigotsky sobre los orígenes sociales del lenguaje son conceptualmente sólidos y no están en entredicho. Pero han servido de influencia para muchos psicólogos y especialistas para la exploración de nuevas investigaciones sobre el aprendizaje y enseñanza del lenguaje. No obstante, muchos teóricos buscan las pruebas necesarias de que el desarrollo del lenguaje hablado y por tanto también el desarrollo de la lectura y escritura, tienen sus raíces en la interacción social a temprana edad. Dado por este respecto, otros teóricos han examinado los orígenes del lenguaje hablado y escrito en la interacción social. Apoyados en las ideas de Vigotsky han aportado nuevas ideas a esta teoría en particular. A continuación daremos lugar al estudio realizado por Jerome Bruner, teórico que importante que ha estudiado los orígenes del lenguaje en la interacción social.

2.3 Teoría del desarrollo cognitivo de Bruner

Bruner es uno de los mejores exponentes contemporáneos de la idea de que el lenguaje se desarrolla en los niños a través de los procesos de interacción social. Está claramente influenciado por Vigotsky, pero su teoría difiere en cuanto a alcance, tanto en los dominios psicológicos como en el ciclo vital, desde la infancia hasta la edad adulta. La teoría de Bruner sobre el desarrollo del conocimiento, o el desarrollo de la *competencia*, el ser humano es concebido como un creador y un aprendiz activo. Su teoría nos dice que el conocimiento puede ser adquirido de muchas formas diferentes y por distintas vías. Por ejemplo, el dominio de la habilidad motriz, la adquisición del lenguaje y la adquisición de conceptos son todos aspectos del conocimiento que se alcanza con un aumento de la competencia. Cada uno puede ser entendido como un problema que el niño debe llegar a resolver, a través de una construcción activa con materiales relevantes, sean éstos concretos o abstractos. Esa construcción normalmente adopta la forma de comprobación de hipótesis por parte de los niños, quienes buscan confirmación o refutación del *input* de información en relación a la base de conocimiento ya almacenada.

Bruner (1956), paso a estudiar el desarrollo de la competencia en los niños y el desarrollo de la actividad práctica desde la infancia. A esto le llamó "desarrollo de la mente" (Bruner, 1965). Bruner tomó en consideración el entorno social en que los niños se desarrollan y su interacción con otras personas. Al igual que Vigotsky, tomó en cuenta que la instrucción juega un papel importante en el proceso de aprendizaje de los niños. El modelo de Bruner del desarrollo mental incluyó tanto una representación interna de la experiencia como la construcción activa de la realidad.

En el curso de su investigación Bruner dejó como precedente, que los niños tienen como instrumento importante para su desarrollo cognitivo el *lenguaje*. El lenguaje es una herramienta mental que facilita la representación del mundo. El desarrollo del lenguaje hace posible un pensamiento más flexible, permitiendo planificar, hipotetizar y pensar con abstracciones. Bruner puso atención en las abstracciones como centro de sus investigaciones, en lugar de tratarlo como un anexo para el pensamiento y el desarrollo del conocimiento.

2.3.1 Enseñanza del lenguaje

Como otros aspectos de la competencia cognitiva, el lenguaje fue considerado por Bruner como instrumento. Lo que los niños estarían adquiriendo sería el uso de ese instrumento de forma eficiente y efectiva. En sus estudios sobre el desarrollo del lenguaje Bruner intentó sintetizar tres aspectos que consideró cruciales. Estos tenían que ver principalmente con el lenguaje y con cómo los niños llegan siempre a aprender el lenguaje. Bruner desestimó tanto la imitación como lo innato como mecanismos verosímiles. Bruner (1983), creyó que los niños aprenden el lenguaje para un propósito. También Bruner intentó explicar cómo los niños llegan a dar significado a sus producciones y cómo utilizan sus recursos lingüísticos y no lingüísticos para referirse a las cosas. En tercer lugar y más importante, Bruner se ocupó de las funciones del lenguaje, del intento comunicativo de los niños. Intentó transmitir la interdependencia de estos tres dominios del lenguaje y también la idea de que suceden muchas cosas antes de que los niños emitan su primera palabra.

2.3.2 Procesos de aprendizaje del lenguaje

Bruner dedicado a explicar los procesos por los cuales los niños aprenden el lenguaje, implantó un sistema que llamó Sistema de Ayuda a la Adquisición del Lenguaje o LASS por sus siglas en inglés. Con esto Bruner mantuvo que los niños aprenden a hablar el lenguaje del grupo sociocultural e histórico en que crece a través de la interacción con la madre, quien guiaría y

proporcionaría apoyo al lenguaje naciente de los niños. Bruner dejó entre dicho que el LASS funciona como soporte y como mecanismo de enseñanza, siempre que exista una predisposición por parte de los niños para adquirir el lenguaje. Explica al respecto, para el desarrollo del lenguaje es necesario que exista un componente por parte de los niños que incorpore una predisposición innata para la interacción social activa y el aprendizaje del lenguaje, junto con un componente de soporte por parte del adulto. Esta predisposición innata, explica Bruner, que precisa de un marco interactivo para funcionar. Porque el formato de interacción social posibilita a los niños aprender el lenguaje. El adulto en la interacción le proporcionara una estructura apropiada a los niños, permitiendo su entrada en la comunidad lingüística y a la cultura.

De esta forma, Bruner precediendo los pasos de Vigotsky consideró que deben darse marcos de interacción social adecuados para que tenga lugar el aprendizaje. Bruner (1977) llamo a esto *andamiaje*¹³. En el caso de los niños que están aprendiendo el lenguaje, el componente instruccional consiste comúnmente en que la madre ofrece un marco que permita a los niños aprender. Para ello debe estar siempre un paso por delante de los niños y puede facilitar su aprendizaje utilizando contextos extremadamente familiares y rutinarios. El método de enseñanza de la madre consistiría en ajustarse de forma precisa a las aptitudes y capacidades de su hijo y en dejarle proceder a un ritmo razonable.

Bruner observo que la madre y los niños se implican en juegos rutinarios o en actividades interactivas llamados por él *–formatos*¹⁴-. Estas rutinas altamente predecibles, como el tarareo o la lectura conjunta de libros, el baño o las comidas, ofrecen a la madre y a los niños una estructura dentro de la cual la madre puede aumentar de forma progresiva sus expectativas con respecto a la actuación de su hijo. Para Bruner esto se refería específicamente a la actuación lingüística, porque consideraba que es dentro de estos formatos donde los niños aprenden a usar el lenguaje. Sumado a esto, Bruner relacionó el uso de formatos con la transmisión de una cultura. Los formatos no solamente proporcionan un marco útil para estudiar el desarrollo del

¹³ Andamiaje, Bruner (1977): Entre los formatos de ayuda adulta, el concepto de *andamiaje* introducido por Bruner -ya preanunciado por Vigotsky-, es la metáfora más gráfica y elocuente para representar el proceso de enseñanza que facilita el aprendizaje infantil; como proceso localizado, centra la atención de los niños en los aspectos relevantes y, o, necesarios, es decir, se dirige a los niños a través de pasos comprensibles, su éxito deriva de la llamada *zona de desarrollo próximo* elaborada por Vigotsky. Por lo tanto, el papel de la madre se encuadra dentro de esa tarea de construcción realizada por su hijo.

¹⁴ Formatos, Bruner: La adopción de este término para Bruner cobró importancia, porque documenta la evolución y el papel de los “formatos” en la adquisición del lenguaje, según la ayuda estructural ofrecida por las rutinas sociales. Existen en los contextos comunicativos, a partir de los cuales los niños llegan a dominar el lenguaje; recogen las regularidades sociales; acompañadas por acontecimientos sociales regulares como las comidas, el baño, ir de compras, etc. Los *formatos* son una estructura regular entre dos personas, ligadas a reglas o normas subyacentes implícitas. Algo similar sucede con el juego. A través del juego aprende mucho acerca de lenguaje y la comunicación, momento para vocalizar, tomar turno, papel directriz del adulto, convenciones sociales, invitación, sorpresa, pedir ayuda, etc.

A través del andamiaje y del modelado los niños encontrarán ayuda externa por intermedio de conversaciones entre madre y niños.

lenguaje, sino que también la construcción de la cultura por el niño. El lenguaje es un fenómeno cultural y es únicamente a través de él como podemos llegar a adoptar y cambiar las convenciones culturales. Así pues, de acuerdo con Bruner, "la cultura está constituida por procedimientos simbólicos, conceptos y distinciones que únicamente pueden ser realizados en el lenguaje. Para los niños está constituida en el propio acto de dominar el lenguaje. Este, en consecuencia, no puede ser entendido si no es en su emplazamiento cultural" Bruner (1983).

2.3.3 Del período pre-lingüístico al lingüístico

A Bruner le interesa el período pre-lingüístico de los niños y su fase de transición al período lingüístico temprano. Su propósito era establecer continuidades en las funciones de los recursos comunicativos de los niños, lingüísticos, o de otro tipo. La mejor forma de describirnos dicha continuidad es a través de las funciones comunicativas, conseguida en gran medida a través de la madre y de su utilización de formatos rutinarios. Remarcó un hecho importante en este proceso, la *continuidad* del lenguaje que también está marcada por el papel constitutivo de los formatos. Según Bruner, el microcosmos del mundo social permite la creación de las funciones del lenguaje, al mismo tiempo que él es creado por el lenguaje. Bruner consideró que estas funciones se hacen progresivamente abstractas. Dando por resultado una implicación necesaria de los procesos sociales para sustentar el lenguaje formando parte de la continuidad en el desarrollo, porque son tanto parte de la interacción social de los adultos como de los niños.

Bruner (1983) realizó experimentos para describir cómo los niños llegan a aprender los usos del lenguaje. Después de examinar los formatos, comprendió cómo se desarrollan ciertos procesos lingüísticos y cómo se generalizan después a otros contextos. Un aspecto peculiar fue que predominaba la naturaleza interactiva del mundo social en que los niños aprenden el lenguaje. El papel de la madre fue entendido como alguien que proporciona ayuda al niño en todo momento para que éste consiga hacer cosas utilizando sus propios recursos lingüísticos y comunicativos. Bruner argumentó que, a pesar de la calidad o cantidad del componente innato del lenguaje, éste todavía necesita ser desarrollado, ser utilizado de forma apropiada. Esto únicamente puede realizarse en interacción con otra persona. Los formatos habituales que describió Bruner son juegos o tareas domésticas o acontecimientos en los que la madre puede utilizar estructuras altamente familiares para enseñar a los niños a entender diferentes aspectos que considera importantes. En particular, la madre puede resaltar diferentes aspectos de la rutina a través del uso del lenguaje. Las palabras pueden ser introducidas y utilizadas como puntos de conexión en los formatos, de manera que la madre espera que el niño llague a reconocer la naturaleza predecible de las rutinas y a utilizar el lenguaje. Otro aspecto importante en el estudio de Bruner, es cómo los niños aprenden sus diversas funciones, esto deja un

antecedente importante en el resultado de esta investigación, porque analizó los formatos del juego de aparición/desaparición y la lectura de libros, temas que analizaremos a continuación.

Juego de aparición/desaparición. El juego de aparición/desaparición descrito por Ratner y Bruner (1978) y Bruner (1983) comúnmente implica la aparición y desaparición de un objeto inmediatamente seguida de su reaparición, destinada a sorprender a los niños. Otra variación es la aparición y desaparición del propio adulto Bruner y Sherwood (1976). La descripción de Bruner se forma en la estructura relativamente estable y rutinaria del formato. Bruner describió la progresión de este juego entre madre e hijo y señaló la estructura clara y regular del mismo. A pesar de las alteraciones superficiales realizadas al formato original, se mantuvieron los componentes estructurales básicos, como el elemento "sorpresa" por parte de la madre. Variando por ejemplo la velocidad con la cual provocaba la reaparición del objeto, la entonación o la suavidad de sus expresiones vocales, como "¡as" y los puntos concretos del juego donde elegía vocalizar.

Dentro del formato del juego no solo cambió las partes estructurales donde interactúa la madre, sino también cambió el papel de los niños. Al principio el niño (ponen como ejemplo un niño de cinco meses de edad) era prácticamente pasivo, pero a medida que aumentaba su atención hacia el juego y hacia el objeto implicado, la madre extendía su uso del lenguaje. El niño comenzaba entonces a vocalizar en determinados puntos y conexiones dentro del juego. Bruner describió la importancia y la creciente participación activa de los niños, tanto como usuarios del lenguaje como manipulador activo.

Bruner concluyó que durante el curso del aprendizaje de este juego (y de otros similares) los niños están aprendiendo mucho a cerca de la interacción social y de su control, especialmente de su control lingüístico. Los niños están aprendiendo acerca del lenguaje, es decir, está aprendiendo cuándo y cómo utilizar sus estructuras lingüísticas en desarrollo. También están aprendiendo convenciones sobre como indicar de quién es turno y cómo reconocer que la acción se ha completado. El lenguaje es solamente una parte de esa convencionalidad.

Lectura de libros. Otro estudio de Bruner (Nino y Bruner, 1978; Bruner, 1983) tanto más significativo se ocupó de la lectura de libros y de cómo la sencilla lectura conjunta de libros por parte de la madre y los niños puede ayudar al desarrollo de la gramática, la comunicación y posiblemente de las posteriores habilidades de alfabetización. La fragilidad de este estudio se observa, porque se aplicó el formato en niños de doce meses, cuando ya conocían muchas de las convenciones en entorno a la conversación, como la toma de turnos y el uso de la entonación creciente de las preguntas. Pero lo más interesante de este estudio, es el cambio en la participación de la madre en relación al desarrollo de las capacidades lingüísticas de los niños. El observó el esfuerzo constante de la madre por conseguir que los niños obtuvieran más y más

de lo que ella consideraba correcto, bien por su valor de verdad, bien lingüísticamente. Por ejemplo, la madre señalaba un dibujo preguntando “¿Qué es esto?”. Esperando una respuesta de parte de los niños e inicialmente la madre aceptaba cualquier vocalización, con tal que implicase alguna aproximación a los sonidos del habla. Después de algunos meses, los niños empezaban a producir en un nivel razonablemente aceptable. La madre proporcionaba *feedback*¹⁵ continuamente, con frecuencia haciendo algún comentario sobre la veracidad de la producción de los niños o sobre el mismo referente.

En las siguientes sesiones de lectura de libros, que aparecieron a lo largo de los siguientes seis meses, la madre incrementaba de forma continua los criterios de aceptabilidad para la respuesta de los niños. Esperaba que la respuesta se pareciera más a la forma adulta o bien que los niños respondieran en el momento adecuado de la secuencia, es decir, después de que ella hubiese formulado la pregunta completa. El papel de la madre se hacía más pedagógico o instruccional a medida que las capacidades del niño aumentaban, además se esperaba que los niños contribuyeran más a la interacción, iniciando la actividad, pasando las páginas del libro y haciendo preguntas a la madre.

Si bien a partir de los estudios sobre la lectura de libros se extraen muchas implicaciones para la investigación del desarrollo del lenguaje, Bruner sugirió que dichos estudios posibilitan la especificación de cómo los niños llegan progresivamente al lenguaje. En cada nivel, los niños están dominando rutinas, tanto lingüísticas como no lingüísticas, dentro del formato. A medida que cada nivel se hace más automático, la capacidad de los niños para procesar la información varía, de manera que puede hacerse cargo de información nueva. Esta capacidad es el factor de *arrastré* en el desarrollo del lenguaje. Además, Bruner consideró que existía también un factor de *empuje* implicado, reiterando aquí la importancia del andamiaje ofrecido por el LASS, la madre y el formato. Por tanto, el proceso de aprendizaje del lenguaje requeriría tanto fuerzas *internas* como *externas* a los niños. Pero el aprendizaje del lenguaje hablado conlleva más que el aprendizaje de su estructura. Los niños también están aprendiendo cómo significar y cómo comunicar, siendo las dos cosas vitales para las subsiguientes interacciones sociales.

A través de estos formatos, los científicos del lenguaje le otorgan un papel importante a la madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, ya que otorga pistas a los niños en

¹⁵ Feedback: La característica principal de los intercambios entre adultos y niños durante los primeros años es la interacción que deriva en una *adaptación* recíproca de ambos interlocutores a las capacidades comunicativas del otro. Una manifestación de esa adaptación es el “feedback” y se representa de dos formas una por la necesidad de los niños y la otra por iniciativa de los adultos. En la primera situación la necesidad de los niños los lleva a la producción de expresiones pre-lingüísticas, espontáneas más o menos elaboradas, provocando la modificación del lenguaje adulto, basándose en la expresión de los niños, esperando por respuesta de los niños la imitación inmediata del modelado adulto. La segunda situación parte de la iniciativa de los adultos, esperando una imitación más o menos espontánea de los niños, el feedback correctivo se da a partir de la imitación de los niños, dando por resultado una imitación inmediata del modelado adulto.

el aprendizaje del lenguaje. Colocan el papel de la madre como andamiaje, porque ella ofrece el diálogo y las condiciones dentro de las cuales los niños adquieren muchos usos diferentes del lenguaje. Se pone en práctica la zona de desarrollo próximo, ya que los niños aprenden de sus madres, en términos de Vigotsky. Nos explican, que las madres permiten a los niños alcanzar su potencial ayudándoles en sus esfuerzos por aprender el lenguaje. Aunque, el contenido del lenguaje utilizado en los formatos parecía importar poco en la explicación de Bruner. Según otros científicos él estaba explicando el principio de adquisición. Sin embargo, aún no existen explicaciones que detallen cómo se aprenden los específicos del lenguaje, dado que no hay una correspondencia unívoca del lenguaje al formato, ni tampoco, de acuerdo con Bruner, la madre hace realmente una instrucción directa de los nombres. Aun así Bruner consideró la interacción como la forma principal de ayuda para el desarrollo del lenguaje ofrecida por los adultos.

2.4 El modelo de Cazden —El papel de los adultos para el aprendizaje del lenguaje”

Cazden (1983) propuso tres modelos en los que el papel del adulto ofrece ayuda a los niños que aprenden el lenguaje. Este modelo considera a la madre como un actor indirecto en el proceso de enseñanza. En cambio su papel coloca a la madre como guía y da soporte de forma activa al aprendizaje del lenguaje. El primer modelo se conoce por andamiaje, Cazden adopta el término de Bruner —andamiaje”, pero distingue entre andamiaje vertical y secuencial¹⁶. El andamiaje vertical implica la extensión del lenguaje de los niños por parte de los adultos, por ejemplo mediante preguntas. Así, en respuesta a la producción de los niños —perro” la madre podría decir —Sí, es un perro. ¿Cómo hacen los perros?”, o podría pedir una elaboración más complicada. El andamiaje secuencial se encuentra en los juegos que llevan a cabo las madres con sus hijos, en rutinas y en actividades convencionales como la rutina de la comida y el baño. La propia naturaleza predecible de estas rutinas ofrece un marco de apoyo dentro del cual se puede adquirir el lenguaje.

El segundo modelo descrito por Cazden fue el uso de modelos de lenguaje. Los adultos ofrecen ocasionalmente a los niños modelos de lenguaje, algunas veces en respuesta a la producción incorrecta de una forma lingüística. Así un niño podría decir —Nosotros tenemos

¹⁶ Andamiaje vertical, Cazden, (1983): Este es posible cuando los adultos piden a los niños progresivamente mayor información mientras mantienen el centro de atención sobre el tema; responde al lenguaje emitido por los niños y lo anima a usarlo instruyéndolo; no le enseña gramática, pero sí le enseña a esperar turnos para responder a preguntas, cómo responder cuales son las formas más apropiadas, etc. Andamiaje

secuencial, Cazden, (1983): El andamiaje secuencial precede al anterior su formato se cumple por las rutinas o modos de juego, interacciones estructuradas con posibilidades de predicciones necesarias para el desarrollo del lenguaje. Los juegos y actividades estructuradas —andamiaje secuencial-, permiten al adulto usar y maximizar estructuras externas disponibles, empujando a los niños hacia sus propios límites, empleando para ello espacios y puntos de unión reales, fantásticos o imaginariamente inventados para la ocasión.

elegido un libro precioso” y el adulto podría corregir esto explícitamente diciendo –Sí lo hemos hecho, hemos elegido un hermoso libro”, enfatizando la forma correcta. El modelo puede implicar también la elaboración y expansión del lenguaje de los niños. El andamiaje y el modelado, como tipos de ayuda adulta, probablemente no sean mutuamente excluyentes, Cazden ajusta su descripción de los modelos sugiriendo que los adultos no deberían esperar que los niños *copien* el lenguaje correcto que se les ofrece, sino que aprenda a partir de los modelos.

Finalmente los adultos podrían ofrecer ayuda a través de lo que Cazden llamo instrucción directa. Esto lo podemos observar según el ejemplo de Cazden cuando el adulto pide al niño que diga –Di, gracias” o –Di, adiós”, en este formato se espera la producción directa de la frase por parte de los niños. La instrucción directa se nota especialmente en la enseñanza de las convenciones sociales, donde el contexto probablemente ofrecerá pistas útiles para el posterior uso de la frase. Los adultos algunas veces también enseñan expresamente las palabras para los objetos y una vez más, se pueden utilizar las rutinas para establecer un marco predecible para la enseñanza del lenguaje hablado, particularmente del vocabulario. Por ejemplo, la madre y el niño pueden sentarse en un pequeño escritorio para esa actividad, o está puede transcurrir durante el baño, donde los ítems reciben una etiqueta o nombre.

Estas posibles formas de ayuda para el desarrollo del lenguaje hablado tienen implicaciones para el estudio del desarrollo del lenguaje escrito. Concretamente, el andamiaje y la instrucción directa han resultado útiles al atender al desarrollo y enseñanza de la lectura y la escritura. –Además, el formato de lectura de cuentos es un claro vínculo entre el desarrollo del lenguaje hablado y escrito, empleando, como realmente hace, un marco explicativo similar”, Garton y Pratt (1991).

2.5 Interpretación de la teoría sociointeractiva en el desarrollo del lenguaje

La propuesta de la enseñanza del lenguaje sobre la interacción social tanto de Vigotsky como Bruner, colocan a los niños en un papel activo con un adulto. Nos proponen que el lenguaje hablado y el escrito deberían desarrollarse de forma natural a través de la interacción de los niños con otras personas de la cultura en que crecen. Garton y Pratt interpretan estas ideas adoptando un papel desde la perspectiva socio interaccionista, destacando que la enseñanza de la lectura y escritura puede ser facilitada por la presencia de un adulto que ofrece ayuda a los niños. Ya que se encontró un antecedente en las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje de la lectura que han utilizado en contexto la lectura de libros. Su argumento recae en la lectura de libros, –tanto mirando imágenes como realmente leyendo historias”, Garton y Pratt (1991), es un posible facilitador de la adquisición del lenguaje hablado y escrito.

Aludiendo entonces a lo dicho sobre la lectura de libros, es obvio que existen nexos en los procesos de lectura y ofrecen un claro ejemplo de cómo un formato puede ayudar tanto al desarrollo del lenguaje hablado en los primeros años como al desarrollo de la lectura en los años preescolares. Un argumento encontrado por estas dos autoras en el trabajo descrito por DeLoache y DeMendoza (1987), quienes examinaron los aspectos estructurales de la lectura de libros entre las madres y sus hijos de entre 12 y 18 meses. Utilizando como modelo de ayuda adulta el andamiaje, propuesto por Bruner. En lugar de relacionar la lectura conjunta de libros con imágenes únicamente con el posterior desarrollo del lenguaje, examinaron en detalle el papel de la madre como proveedora de andamiaje para el aprendizaje. DeLoache y DeMendoza reconocieron los beneficios potenciales del etiquetado por parte de la madre durante la lectura de libros, tanto sobre la adquisición del lenguaje hablado como para el desarrollo posterior de la lectura.

Garton y Pratt reconocen que la lectura de libros con una madre que ofrece ayuda, facilita la entrada de los niños en el mundo del lenguaje escrito. Aprender sobre los libros y la palabra escrita y escuchar cómo lee la propia madre ofrece experiencias tempranas con la naturaleza y las convenciones de lo impreso. DeLoache y DeMendoza mostraron evidencias de que la lectura de libros facilita al menos la adquisición de vocabulario y de que el papel de soporte educativo de la madre es esencial para elevar el nivel más alto de habilidad de los niños. Se reconoce que su investigación ofrece potencialmente el nexo crucial entre el desarrollo del lenguaje hablado y el posterior desarrollo de la lectura, al centrarse en el uso del formato de lectura de libros como elemento común que puede ser utilizado por la madre para enseñar a los niños diversos aspectos de la alfabetización.

Un antecedente más se encuentra en el estudio de Wells (1985) y Olson (1977, 1984) donde apelan a la relación entre adquisición del lenguaje hablado a través de la lectura de libros y las posteriores habilidades de lectura y alfabetización especialmente en términos de los procesos necesarios para el aprendizaje. Sus argumentos indican que durante la adquisición del lenguaje hablado el contexto ofrece pistas para la interpretación del input lingüístico que reciben los niños. En la lectura temprana de libros, como los anteriores antecedentes señalan, el contexto se utiliza como vehículo para que los niños aprendan cosas como rutinas sociales y técnicas de etiquetado lingüístico, junto con formas más sofisticadas de representar información. El ejemplo de libros utilizados en este formato generalmente son aquellos que predominan las ilustraciones claras de ítems que se consideran razonablemente familiares para los niños y organizados alfabéticamente o en conglomerados "significativos", como "cosas de cocina" y "prendas de vestir". Junto a la ilustración frecuentemente se incluye la etiqueta.

Olson y Wells también afirman que en los hogares donde se leen libros a los niños, con frecuencia se da paso hacia la lectura de historias cuando los niños tienen alrededor de los dos

años. Mencionan, que el texto es normalmente sencillo y tiene el soporte de las ilustraciones. A medida que los niños progresan durante los años preescolares, se pueden leer historias graduadas (es decir, más y más complejas), junto con los viejos cuentos familiares. Olson y Wells consideraron que los niños aprenden mucho sobre la organización del lenguaje escrito escuchando el lenguaje de las historias que les leen. En contraste con el lenguaje hablado, el escrito no dispone de un contexto compartido para la interpretación. El lenguaje hablado existe en el contexto de la conversación de al menos dos personas. Por el contrario, el texto escrito frecuentemente existe con independencia del contexto en que se lee. Para los niños pequeños el contexto lo ofrecen las ilustraciones del libro. El adulto y los niños pueden utilizar las ilustraciones para contextualizar las palabras escritas cuando leen una historia y pueden elaborar a partir de los personajes y escenas ilustrados.

Esa contextualización, enfatizan Garton y Pratt puede variar dependiendo de las circunstancias en que se encuentre la historia. Lo importante dicen ellas es establecer y mantener un contexto compartido por la madre y los niños, de manera que juntos sigan el texto de la lectura de la madre. En el caso de las narraciones que los padres elaboran y cuentan a sus hijos sin el soporte de las ilustraciones, existe con frecuencia un contexto compartido para que los niños sigan la historia. Estas historias se basan frecuentemente en experiencias compartidas entre el adulto y los niños; los niños saben de lo que se está hablando. Una vez más, sin embargo, el componente importante de la narración de historias es la participación conjunta del adulto y de los niños.

En la interacción de las lecturas con los niños, los autores plantearon que es necesario que los niños presten atención al lenguaje para que ellos puedan interpretar lo que está sucediendo, es decir puedan comprender el contexto de cada lectura. De tal forma, empiecen a darse cuenta de que por medio del lenguaje de la historia se puede crear un contexto que les proporcione entonces el significado del lenguaje. Incluso cuando las historias tienen ilustraciones, éstas solamente presentan una pequeña parte de la acción y los niños deben llegar a apreciar el significado inherente a la estructura del lenguaje utilizado para contar la historia. En consecuencia, los niños se dan cuenta gradualmente de que el lenguaje se puede utilizar como sistema de representación. Es decir, el lenguaje puede ser utilizado con independencia de los objetos, personas, acontecimientos, acciones y lugares a los que represente, y puede, además, ser utilizado e interpretado en otros contextos diferentes. En otras palabras, si bien inicialmente leer a los niños historias amplía sus experiencias, después les permite empezar a reflexionar sobre sus experiencias a medida que el lenguaje se hace más separable del contexto inmediato y los niños se dan cuenta de lo poderoso que puede ser el lenguaje. Finalmente emerge el uso del lenguaje para formular hipótesis, resolver problemas y ahondar en los dominios de la imaginación lo hipotético o lo imposible, Garton y Pratt (1991).

Wells argumentó que leer historias a los niños posibilita que todo esto se desarrolle, con la condición de que no cualquier vieja historia lo hará. Por el contrario, los padres deben elegir juiciosamente y hablar sobre la historia, durante su lectura o después.

Existe un beneficio inherente a las historias contadas por los padres, de acuerdo con lo anterior descrito por los estudiosos, dicha utilidad es juzgada en términos de los beneficios detectados al inicio de la escolaridad Hewison y Tizard, (1988); Wells, (1985, 1987). Donde Wells dio por hecho que la experiencia temprana con historias será la mejor preparación previa para la escuela. Encontró que al escuchar historias leídas correlacionaban positivamente con medidas de conocimiento de la alfabetización tomadas al inicio de la escolarización y de comprensión lectora tomadas a los siete años.

Según Tough (1977, 1983), la relación existente entre escuchar historias en edades tempranas y el posterior éxito en los inicios de la lectura resultaban beneficiados por el hecho de leer historias a los niños desde temprana edad, entre otras cosas porque tendría mayor familiaridad con el lenguaje de los libros (punto previsto por Olson y Wells); de tal forma que habrían desarrollado el concepto de una historia; también tendrían ciertas "habilidades con los libros" importantes, como el conocimiento de la orientación de la impresión (de arriba abajo y de izquierda a derecha) y de pasar las paginas; y quizás lo más importante, sabrían que el significado se puede extraer de una página impresa.

Entonces, es posible establecer un argumento válido acerca de los beneficios de presentar a los niños a los libros o viceversa a una edad temprana, gracias a que existen los antecedentes necesarios junto a los argumentos presentados por los teóricos del desarrollo del lenguaje. Podemos decir que tanto el lenguaje hablado como las habilidades de lectura pueden ser estimulados por medio del uso de libros. "Una prueba tangible parte de que los libros son parte importante de las sociedades alfabetizadas y los beneficios obvios aparecen solamente en los niños educados en esas culturas" Garton y Pratt. Debemos entender que lo importante de este estudio, es enfatizar la importancia de los libros, pero no representan todo el progreso en el desarrollo del lenguaje. Pero la introducción temprana a los libros facilita las posteriores habilidades de la lectura y escritura, las cuales son esenciales para funcionar adecuadamente en una sociedad alfabetizada. Wells hace una recomendación en relación al material literario ofrecido a los niños y la sensibilidad con la cual el adulto lo maneja todavía más la generalización de los resultados. Pero dejan abierta la opción de que cuanto más puedan las madres y los adultos leer a los niños, incluso si se cree que estos son demasiado pequeños para comprender, mayores serán a la larga los beneficios para todos, especialmente para los niños.

2.6 Intervenciones prácticas en la enseñanza temprana del lenguaje integral

A lo largo de esta investigación se han descrito los procesos de desarrollo del lenguaje hablado y escrito, está claro que las interacciones sociales son las que determinan el sano desarrollo de lenguaje. Todas estas intervenciones prácticas obvias tienen que ver con la universalidad de las teorías dedicadas al estudio del desarrollo del lenguaje, especialmente la atención hacia la relación de las diferentes interacciones sociales de los grupos culturales para enseñar el lenguaje a temprana edad. Los teóricos nos han dejado muestras claras de que los procesos de adquisición del lenguaje hablado, leído y escrito aparentemente son los mismos. Pero aclaran que la lectura y la escritura alcanzan un valor importante dependiendo del nivel socio cultural e histórico depositado en cada comunidad social. Por la sencilla razón que cada grupo social y cultural atribuyen diferentes valores a la lectura y escritura. Al contrario del lenguaje hablado, este puede no obstante ser adquirido a través de procesos interactivos, independientemente de los valores socio-culturales y expectativas de cada grupo social.

En el análisis hecho en muchos de los estudios realizados en la enseñanza del lenguaje, una de las intervenciones importantes se les atribuye a la ayuda proporcionada de los padres hacia los niños. La mayoría de las investigaciones abren la recomendación de que los padres deben estar dispuestos y animados a hablarles a sus hijos, a escucharles y responder a sus preguntas. Remarcan, que incluso en el periodo inicial los padres deben interactuar con sus hijos, ya que existen evidencias que incluso a las pocas horas o días de nacer los niños pueden responder a los patrones paternos del habla. Muestras claras para animar a los padres a continuar hablándoles a sus hijos y responder a sus emisiones vocálicas. También los científicos nos dejan pruebas de es la *calidad* y no la *cantidad* de la atención y lenguaje paternos lo que marca la diferencia en el desarrollo potencial del lenguaje de los niños, de manera que los padres podrían reservar breves periodos para hablar exclusivamente a sus hijos.

Garton y Pratt (1991) hacen una extensa recomendación hacia los padres, éstos deben ser animados a leer libros a los niños para que éstos puedan obtener todos los beneficios de escuchar historias narrativas y extraer el significado de una prosa, discurso o conexo. Continúan, escuchar historias parece ser una de las formas más importantes en que los niños aprenden acerca del lenguaje como sistema de representación, lo que después facilita el uso y comprensión de la escritura y la lectura. Sin duda he encontrado suficientes pruebas sobre los procesos de cómo los niños adquieren el lenguaje hablado y sobre el lenguaje como sistema representacional. Antecedente de que al lograr adquirir el lenguaje hablado posteriormente, podemos empezar con la enseñanza de la lectura y la escritura a temprana edad.

2.7 Conclusión a las implicaciones sociales en el desarrollo y aprendizaje del lenguaje integral

Basándome en las teorías socio-interactivas sobre la enseñanza y desarrollo, en este caso del lenguaje integral (hablado y escrito), he podido reunir pruebas suficientes para afirmar efectivamente que el desarrollo del lenguaje tiene sus orígenes en las interacciones socioculturales inicialmente en el seno materno, esto ayuda a potencializar el aprendizaje de los niños en la educación formal. Así lo explica Vigotsky en su concepto de la zona del desarrollo próximo. De tal forma que este desarrollo del lenguaje integral proporcionado, en primer lugar por la madre, permite a los niños desenvolverse con independencia en todas las tareas de sus interacciones sociales diarias.

Citando uno de los análisis del teórico ruso, puedo observar que la enseñanza del lenguaje integral logre desarrollarse gracias a que existe una relación íntima entre lenguaje y pensamiento, este lenguaje integral se puede desarrollar por las intervenciones sociales y culturales de los niños con la palabra hablada y escrita, siempre con la ayuda de un adulto dispuesto y más capaz. Lo importante a resaltar, como lo afirmó Vigotsky, es proveer de experiencias sociales a los niños con la palabra hablada y escrita, principalmente la escrita, porque registra permanentemente la cultura y la historia de una sociedad y por consiguiente la identidad de los individuos como personas, en ese ejercicio social los niños se familiarizan con su lenguaje integral durante su desarrollo.

Siguiendo por esa línea teórica, encontramos rastros en el comportamiento de los niños de algo parecido a la escritura, Vigotsky hizo a bien llamarlo “simbolismo de segundo orden”, también existen los juegos simbólicos y otras representaciones que preceden a la escritura, como los dibujos y garabatos que representan cosas o situaciones. Muestras estas de que los niños han alcanzado un nivel suficiente para comprender las representaciones simbólicas, aun antes de la enseñanza formal.

Todos los paradigmas de la enseñanza del lenguaje, que han estudiado los procesos sociales y sus implicaciones, nos dan muestras de la efectividad de esas interacciones sociales del lenguaje con los niños a edad temprana, muchos científicos centraron sus estudios en los comportamientos abstractos que preceden a la escritura, como un proceso innato por parte de los niños para desarrollar su conocimiento. E incluso lograron establecer la importancia de los juegos utilizando el lenguaje, con la ayuda de estos juegos los niños aprenden de sus interacciones sociales y toman el control lingüístico, modulando sus estructuras. La lectura de libros también forma parte importante en la enseñanza del lenguaje integral, no solo por su cualidad perene, sino porque la lectura de libros como formato de enseñanza tiende andamios

entre el lenguaje hablado y la palabra escrita o como facilitador de la enseñanza, ya sea que los niños miren las imágenes presentadas en los libros o bien leyendo o escuchando las lecturas leídas, siempre en compañía como ya mencionamos de un adulto o en dado caso de la madre.

Como podemos observar, es probable enseñar la lectura desde temprana edad para lograr un desarrollo óptimo del lenguaje hablado y escrito, porque existen vínculos entre la enseñanza de uno y otro lenguaje. Uno de esos vínculos que encuentro interesante, es el contexto de los cuentos ilustrados, porque esas historias contadas con la palabra hablada, relacionan la palabra escrita y las ilustraciones que forman parte importante de ese mismo contexto. Es ahí, donde pondré especial interés en el capítulo cuatro de esta tesis, para explicar la labor y la relación de un diseñador gráfico en la creación literaria y la enseñanza de la palabra hablada y la palabra escrita. Basándome en la información recabada en estos capítulos y en algunas teorías del diseño para encontrar la relación entre diseño y la enseñanza del lenguaje integral. Para ello, creo pertinente estudiar el origen del cuento y sus implicaciones sociales, contestar algunas incógnitas de su origen y la relación entre el lenguaje y su enseñanza. Hechos que analizaremos a continuación.

Capítulo 3

3.1 El Cuento y sus implicaciones sociales

Es cierto que el cuento tiene implicaciones sociales porque este es producto del lenguaje verbal, solo basta con explicar ciertas referencias de épocas remotas donde el ser humano intentaba explicar el origen de narraciones extraordinarias que luego se convirtieron en lo que ahora conocemos como cuentos. Podemos decir que el cuento se transformó en un género, un modo de expresión y comunicación para el ser humano, que encuentra sus raíces en todas las culturas y en todas las lenguas atravesando la barrera del tiempo. Es una actividad social capaz de transformar todos los obstáculos del pensamiento que se hayan podido imponer a cada comunidad lingüística. El ser humano ha sido capaz de adaptar y modificar su estructura, para legar por medio del lenguaje hablado o escrito a generaciones futuras esos cuentos que han llenado la imaginación de propios y extraños.

O como dice José Trigo Cutiño, —~~l~~ecuento nace, sin duda, como fruto de la necesidad animal y humana de comunicarse, consecuencia, además, de la capacidad creativa y fantástica del hombre, del hombre más primitivo y por el imperioso deseo de poder explicar y explicarse las realidades misteriosas —mágicas- que le rodeaban”. Porque si los relatos se formaron fue sobre todo porque el ser humano primitivo había desarrollado un lenguaje capaz de generar unas determinadas formas de pensamiento y expresión que facilitarían su nacimiento. Para poder entender mejor cómo se originaron los cuentos, es necesario estudiar algunos antecedentes históricos, como se constituyeron los cuentos y su estructura, de tal manera que encontremos la relación con el lenguaje y el pensamiento y algunas implicaciones de la enseñanza del lenguaje como pudimos constatar en los capítulos anteriores.

3.2 Definición del cuento

Encontramos numerosas definiciones al respecto, de verdad es difícil encontrar una concordancia a lo que este término respecta, muchos se inclinan por la cantidad de géneros que representa y la forma en que se interrelacionan causando más controversia para precisar su definición. Pero está claro que esta definición de las narraciones anónimas y los cuentos de autor, algunas de ellas suelen ser piezas cortas, en prosa, verso, de carácter narrativo y con una finalidad estética. Empezando pues porque el cuento en primer lugar es un tipo de ficción narrativa de cierta manera diferente de la novela corta. Los estudiosos definen al cuento, que tiende a ser un poco fantástico (no realista), divertido e ingenioso. En la Edad Media y en el Renacimiento por ejemplo, los cuentos solían ser, a menudo, alegóricos y moralizantes. Otra

forma que es reconocible en nuestros tiempos para denominar al cuento, en otras épocas era designada con otros nombres, por ejemplo: *alegoría*, *conte dévot* (en francés), *novella* (en italiano), *fábula*, *fabliau*, *lai* (estos dos últimos en francés), *rondalla* (en catalán), *märchen* (en alemán), *apólogo*, *milagro*, *chiste*, etc. La diversidad de la terminología es enorme y depende de cada lengua y de cada época concreta.

Algunas definiciones identifican que el cuento trabaja en el plano de lo fantástico y maravilloso que, como explica C. Held (1987), «representa un saber no descarnado, sino en contacto directo con el mundo, manifestación del poderío del hombre, testimonio de sueños y aspiraciones, desquites ante los golpes de la suerte». Por otro lado por ejemplo, encontramos una recomendación para considerar el origen del cuento para comprender mejor una definición, así como sus relaciones antropomórficas de muy diversas clases y sus antecedentes. D. Pastoriza advierte (1972) que «los estudios de los investigadores contemporáneos no sólo demuestran la vinculación de los mitos originales y las formas más rudimentarias del culto, sino también la importancia que tiene el análisis de esos mitos para la comprensión de los procesos psíquicos». Juan Valera lo define así, «cuento -en general- es la narración de lo sucedido o de lo que supone sucedió». Sumado a esta cantidad de definiciones no puede pasar desapercibida la que tiene que ver con la raíz etimológica de la palabra *cuento*, que proviene del verbo contar, forma procedente de *computare*, cuyo significado es contar en el sentido numérico, pero también en otro sentido significa «enumerar una serie de cosas pasadas parecidas» o, mejor dicho, «narrar hechos que han sucedido». De tal modo, que al enumerar objetos, se pasa por la transformación metafórica, al reseñar y descubrir acontecimientos.

A todo esto ¿qué es realmente un cuento?, en alusión a la pregunta de C. Brayant (1987) en su obra *El arte de contar cuentos*. Donde contesta en cuanto a su esencia, completa de forma y nos ayuda a tener una visión de forma global a la definición del cuento. Un cuento es ante todo y esencialmente una obra de arte y su misión principal discurrirá por los caminos de lo artístico». Para Dolores González el cuento encuentra sus raíces en el folklore y forma parte de un patrimonio cultural común, ella encuentra algunas características del cuento y las expone así, «el cuento es un texto corto, aunque corto, es un relato completo. Se sitúa en medio de un conjunto de variantes, de versiones, con las que resulta fácil establecer comparaciones». Es en definitiva, «género oral, destinado a ser memorizado para conservarse por medio de la transmisión, el cuento está casi siempre bien construido, según un esquema simple, de forma que puede ser fácilmente retenido y comprendido por el auditorio. El cuento es una *diversión*, un integrador de géneros». D. González, (1986).

3.3 Antecedentes históricos y sociales del cuento

Para entender la interacción humana con el cuento y cómo surgió de la forma en que lo conocemos, es necesario estudiar las circunstancias en que apareció. Es por eso que los estudiosos han volcado sus miradas hacia el modo de vida primitivo, a los tiempos donde todo era tan rudimentario que no existía la agricultura y el único medio de sobrevivir era la caza y recolección de frutos. Por lo tanto también desconocían la escritura, que apareció apenas hace unos 10,000 años. Pero la necesidad de conservación y transmisión de conocimientos y experiencias de interés común sólo podía hacerse con el lenguaje hablado. En consecuencia, los relatos creados en estas circunstancias, producto de una cultura *oral*, manifiestan en su configuración las huellas de este tipo de cultura. Me atrevo a decir que éste es un claro antecedente que demuestra que la enseñanza del lenguaje y del conocimiento se transmite de manera oral, porque se enraíza en los antecedentes primitivos de las primeras narraciones, creadas para heredar la cultura de una sociedad.

O como define Briones (2007), «a esta situación de oralidad primitiva, los mensajes verbales que se querían conservar para transmitirlos a las generaciones siguientes tenían muchas dificultades para perdurar; y sin embargo era imprescindible que determinados mensajes no se perdiesen, porque de ellos dependía la propia supervivencia del grupo, dado que contenían datos fundamentales para su identificación y cohesión». En esta interacción social de narrar dichas circunstancias, era posible transmitir sus creencias, su visión de la naturaleza, de su propia existencia y la historia que fundó su propio grupo. Y el único medio capaz de poder cumplir con esta necesidad y conservar su herencia, era la memoria, un soporte ineludiblemente frágil e inseguro con una capacidad bastante limitada de almacenaje.

3.3.1 Nace el cuento

¿Cómo nace el cuento?, en otra época donde no existía la herencia cultural de la palabra escrita, sin ningún otro recurso tecnológico para conservar y recuperar la información, haciendo uso exclusivo de la memoria y de la escasa información que podía guardar. La sociedad primitiva por necesidad hizo frente a esta diferencia, el hombre primitivo ideó un mecanismo verbal de gran eficacia para que estas informaciones vitales pudieran conservarse y transmitirse con ciertas garantías. Por lo cual formularon una herramienta con cualidades nemotécnicas¹⁷

¹⁷ Nemotecnia, Nemotécnica: arte de desarrollar la memoria por medio de una serie de ejercicios apropiados. Las técnicas nemotécnicas consisten, principalmente, en asociar los contenidos y estructuras que quieren retenerse con determinados emplazamientos físicos ordenados a conveniencia, tal y como se explica en las obras clásicas de la

especiales. Así nace el cuento o la narración, una herramienta verbal e intelectual y un concepto revolucionario para esa época, gracias al cual la especie humana se han constituido en gran medida en lo que es actualmente.

El operante esencial del cuento, consiste en ordenar sucesos en el tiempo, para ello se vale de una trama argumental para organizarlos, de forma que tengan sentido los datos que se deseen transmitir. Acudiendo a esta cualidad, la narración se convierte en la herramienta idónea para transmitir cualquier suceso, porque, como muchas investigaciones acerca del funcionamiento del cerebro dicen, que para nuestra mente es más fácil memorizar sucesos que cualquier otro tipo de hechos o situaciones, porque se halla dispuesta para comprender con mayor facilidad cualquier hecho de forma secuencial. De tal forma, como los científicos afirman, el lenguaje de la acción y no el de la reflexión, es requisito previo de la memorización oral. Por tal motivo los científicos concluyen que cualquier información que se desee archivar en la memoria con relativa facilidad deberá transmitirse por medio de la narración.

La consideración de Briones a este respecto, le da un lugar especial a la narración o cuento, como una herramienta elemental de procesar verbalmente la experiencia humana, dando cuenta de ella más o menos como realmente nace y existe, contenida en el flujo del tiempo, el cuento, así lo afirma el autor, facilita la articulación coherente de la información que recibimos, su almacenaje en la memoria y su reproducción y transmisión oral, Briones (2007). Aludiendo a las palabras de este autor, y conforme a lo dicho en los capítulos anteriores, la capacidad narrativa forma una función intelectual *innata* del ser humano y por tanto parte sustancial al lenguaje integral, porque, por medio del relato es posible transmitir todos o la mayor parte del conocimiento humano, incluyendo el lenguaje hablado o escrito. Incluso, para poder dar a conocer el significado de nuestra propia vida y darnos una identidad propia, hacemos manifiesto el uso de la narración, ya sea de forma oral o escribiendo la historia de nuestra sociedad o de nuestras experiencias personales.

retórica y en los modernos manuales para el desarrollo de la memoria. La palabra es un préstamo del griego **mnemoniká**, derivado de mnémon 'el que se acuerda'. De la raíz indoeuropea de mente. A menudo estas técnicas consisten en una frase, en un poema muy corto o una palabra especial utilizada para ayudar una persona a recordar algo, especialmente listas. La nemotecnia confía no sólo en repetición para recordar los hechos, sino también en asociaciones entre conjuntos de datos para construir un recuerdo fácilmente, basado en el principio de que el ser humano tiene inconveniente en almacenar muchos datos y los recuerda más fácilmente conectados a uno en especial, información personal o de otro modo significativa que sin la conexión no tendría sentido.

3.3.2 Relación entre narración y conocimiento

Desde su invención el relato, ha sido considerado como la forma más antigua de conocimiento, porque es un sistema eficaz de organizar, asimilar y transmitir conocimientos en una sociedad que desconocía la escritura, asimismo se le relaciona directamente con la forma de pensar del hombre primitivo, cuya mente no había evolucionado lo suficiente para crear pensamientos abstractos, cuya capacidad es asociada con la invención de la escritura fonética alrededor del siglo VIII a.C. Al carecer de esta habilidad abstracta, el hombre primitivo debía ser más concreto en su pensamiento, es decir, valerse de la trama o argumento para transmitir cualquier conocimiento que quisiera conservar. Esa es la forma que explican los científicos de por qué el hombre primitivo acudía al uso de las narraciones para dar cuenta de sí mismo y cómo percibía su mundo, como parte inherente de su pensamiento.

Las investigaciones señalan que el pensamiento primitivo era ante todo figurativo, lo que quiere decir que sólo puede imaginar realidades que posean formas concretas. Por tal motivo, al recurrir a las historias contadas el pensamiento traduce esa información en imágenes para hacerlo perceptible por los sentidos, en consecuencia claro, para cualquier situación, experiencia o sentimiento que se desee expresar y transmitir. Dicha facultad de narrar se encarga de crear o mitificar esos acontecimientos en seres vivificados poéticamente al grado de darles humanidad, dado que solo esos seres humanos, o más bien humanizados pueden actuar como personajes de un relato. La inteligencia de la mente primitiva entra a prueba al intentar encontrar afinidades o correspondencias entre los fenómenos y los seres que actúan en los relatos y los personajes humanos que los representan. Como resultado los cuentos y los mitos son esencialmente idénticos, porque constituyen una buena muestra de cómo operaba la mente primitiva en la creación de narraciones.

3.3.3 Los orígenes del cuento en sociedad

Creo pertinente, que para entender mejor el papel del cuento en el desarrollo del lenguaje integral, como de su papel en nuestra sociedad, es necesario buscar en los orígenes propios del cuento, porque, como afirman José Manuel Trigo Coutiño y otros, “el cuento ha tenido una influencia decisiva en el proceso de culturización y civilización del hombre”, Coutiño y otros, (1997). Dado al hecho que los relatos nacieron para ser transmitidos a lo largo de la historia, por medio del lenguaje hablado, primero, y después en forma escrita, Alfred Sargatal (2004). Aunque entre otras razones, no existe un acuerdo para determinar cuándo, dónde y en qué circunstancias apareció, pero estos datos nos ayudan a determinar el origen y su

significado. Tal motivo ha llevado a los investigadores del cuento, a centrar sus estudios en los aspectos relacionados con la mentalidad de quienes los crearon, sus condiciones de vida, formas de organización social, creencias, ritos y costumbres.

Sobre el origen del cuento, se han creado cuatro teorías, que creo pertinentes mencionar, una de ellas. La teoría Indianista, se basa en las particularidades de una lengua muy antigua –el sanscrito”, propone su origen en la India. Según esta teoría, los cuentos se habrían extendido desde la India, mediante la migración de los pueblos arios, hacia el continente europeo, Oriente Próximo, etc. Otra, observa las huellas de costumbres, ritos, y creencias propias de los pueblos primitivos que se encuentran en los cuentos, que hablan sobre su nacimiento en épocas más remotas. Esta teoría se conoce como teoría antropológica o etnográfica. Lo que estudia esta teoría, es el hecho de que cuentos muy parecidos se hallen en los lugares más diversos, sin que entre sus habitantes exista una relación previa, su explicación entonces sería la que pueblos diferentes poseen un estado de civilización semejante y participan de creencias y costumbres similares, generan, en consecuencia, relatos muy parecidos.

La siguiente, está relacionada con esta última, por elementos de sus principios básicos y etnográficos, en su explicación mantiene que los cuentos poseen una estrecha relación con las formas de relación con las formas de producción y organización social, ubicando el origen del cuento en determinados ritos propios de las tribus primitivas, por lo que se conoce como teoría ritualista. La última teoría, denominada psicologista, sostiene que el origen de los cuentos estaría relacionado con la capacidad innata de la mente humana para generar figuraciones simbólicas de carácter narrativo, con la que el hombre trataría de explicarse el mundo que le rodea y sus experiencias elementales. Esta teoría también explica, que la unidad esencial de la mente humana y el hecho de que todas las personas, independientemente del lugar y la época en que hayan vivido, participan de un conjunto de nociones esenciales o arquetipos¹⁸ comunes, que constituyen lo que algunos llaman inconsciente colectivo, dada la explicación que cuentos con *imágenes, situaciones y personajes* de parecidas características, se hayan producido de forma independiente en muchos lugares del mundo.

¹⁸ Arquetipos: Caminos y estados. Un arquetipo es un modelo o ejemplo de ideas o conocimiento del cual se derivan otros tantos para modelar los pensamientos y actitudes propias de cada individuo, de cada conjunto, de cada sociedad, incluso de cada sistema. Un sistema de palabras, de ideas, de ideales, o de pensamientos, sigue una conducta regular, envuelto en su propio paradigma; incluso se usan arquetipos para modelar su propio camino, para abrirse campo en un medio de ideas abstractas y poco entendible o incluso inteligible, solamente guiado por sus propios pensamientos y creencias. En el comportamiento humano, en el libro “Realidad del alma”, Jung propone que en el mundo primitivo todos los hombres poseían una especie de alma colectiva, pero con el pasar de los años y la evolución, surgió un pensamiento y una conciencia individual que ayudó en gran parte con la formación del modo de pensar de cada cultura y de su tipo de actuar. Una persona está integrada por conductas regidas por arquetipos, junto con sus diferentes caminos y sus estadios. Existen tres caminos: Conocimiento, Poder y Amor.

3.3.4 La cuna del cuento "India"

Como pude constatar en muchas investigaciones, la India es el lugar considerado como la cuna de los cuentos como los conocemos actualmente, pero fueron los hermanos Grimm quienes, a partir de los datos obtenidos de una colección de cuentos, encontraron similitudes en versiones paralelas en otros territorios, incluso en lenguas distintas al alemán. La conclusión a la que llegaron, es que el origen común de esos cuentos, sin duda, se remontaba a épocas muy antiguas, directamente de la India, y estos se habrían trasladado por las migraciones de los pueblos arios hacia Occidente. Wilhelm Grimm añade que los cuentos son restos de mitos y que para su adecuada comprensión deberá tenerse en cuenta este aspecto.

Un elemento en común encontrado en las colecciones de cuentos antiguos, localizado directamente en la India, ya mencionado con anterioridad, son los pertenecientes al sanscrito, los unen en una condición esencial de mitos. Partiendo de estos indicios, los investigadores se dieron a la tarea de estudiar los rasgos lingüísticos, el mecanismo que, según ellos sirvió como base para la creación de mitos, leyendas y cuentos. Porque al parecer se encuentran cruces producidos de las lenguas en su estado primitivo de formación; es decir, en el periodo "mitopoiético"¹⁹ de la lengua. El objeto de estudiar pues al sanscrito, es por ser considerada la lengua madre de todas las surgidas del tronco indoeuropeo, y los fenómenos filológicos²⁰ que se observaron en dicha lengua.

El segundo rasgo gira alrededor de que todos los relatos mitológicos y sus parientes los cuentos maravillosos, se unen en la representación de fenómenos naturales, especialmente los de carácter astronómico o atmosféricos, lo que indica que los relatos mitológicos hacen una fuerte alusión a los fenómenos celestes. Dando poder absoluto al sol y dependiendo de éste, todos los fenómenos a él asociados: aurora, ocaso, pues todos o la mayoría de los mitos tendrían relación con el sol y serían imágenes o representaciones del mismo. De ahí que todos

¹⁹ Periodo Mitopoiético: Los mitos físicos (usados por los poetas) son los que intentan explicar el modo, o modos, como los dioses operan. Los mitos psíquicos también, explican las operaciones del alma. Los mitos materiales son los propios creados por las gentes sin instrucción cuando pretenden la naturaleza de los dioses y del mundo. El periodo mitopoiético es para Vico un modo de pensar que tiene sus propias características y que condiciona, o por lo menos expresa, ciertas formas de vida humana básicas. Vico identificó el modo de pensar mítico con el modo de pensar poético.

²⁰ Filología: En la cultura griega el término filología tuvo varias acepciones, aunque fue ganando terreno aquella que concebía al filólogo como alguien consagrado a la explicación de textos desde todos los puntos de vista posibles, actividad ésta que comenzó siendo una afición noble cultivada con mayor o menor acierto, pero siempre de manera no profesional. En otros términos la filología que se ocupa del estudio de los textos escritos, a través de los cuales pretende reconstruir, lo más fielmente posible, la cultura que dio lugar a esos textos y que subyace a los mismos. El filólogo se sirve, por tanto, del estudio del lenguaje, la literatura y demás manifestaciones escritas, en cuanto constituyen la expresión de una comunidad cultural determinada (este documento fue escrito por la filóloga Shirlys Valdez).

los héroes mitológicos como Zeus, Hércules, Apolo, etc., estén considerados como entes solares en cada una de sus fases o situaciones. Mediante a este criterio y su aplicación, muchos de los personajes de los cuentos maravillosos, como los príncipes que liberan o despiertan a doncellas, tendrían así una significación solarista, pues su papel en el cuento equivale al efecto que produce el sol cuando en su esplendor libera a la naturaleza del poder del invierno o de la noche y parece que le devuelve la vida.

Así pues, el cuento se convierte en el origen y la semilla de la novela, por estar documentada en las literaturas más primitivas como las encontradas en Egipto, dentro de los cuentos egipcios encontramos a *Senta y el libro mágico*. Entre esos pueblos primitivos el cuento cumplía una triple finalidad, explicar la vida, transmitir la experiencia y los acontecimientos y finalmente hacer crítica de la propia sociedad. Los cuentos indios más conocidos son el *Pantchatandra* y el *Hitopadesa*, cuya influencia en Occidente es innegable, considerándose a la cultura persa como transmisora de las leyendas indias. Del persa dichas leyendas se tradujeron al siríaco o al griego bizantino, para llegar al latín, finalmente logrando su difusión por las literaturas románicas occidentales.

Aunque esta es una teoría aceptada en términos generales, y es acertada en medida, porque de hecho muchos cuentos hindúes pasaron las fronteras hacia Occidente, esto no implica que todos los cuentos procedan de este origen. Por los síntomas estudiados en esas colecciones de cuentos, abundan aquellos que consideran como fabulas moralistas, dado que muchos están protagonizados por animales y la mayoría contiene una intención didáctica y moral, una clase de cuentos tardía. Por el contrario permanecen ausentes en esta teoría los cuentos maravillosos, que son los más antiguos; y por ausencia de estos, mal puede demostrarse que la India sea el origen de los cuentos primitivos. Además, se puede rebatir que los que han estudiado esta tesis solo han basado en versiones escritas, dejando lo más importante para determinar el origen de los cuentos, que es el momento de su creación oral, que nos lleva a tiempos más primitivos aun, que al momento de ser escritas. Dado, según los expertos en su versión original, la oral, los cuentos no se transmiten en colecciones sino de forma aislada. Ellos argumentan que a veces el cuento y no la colección, es una entidad compuesta por unidades más pequeñas de orden temático, con motivos y que no siempre se han transmitido como parte de una colección, sino que han sido generados de forma independiente durante siglos de difusión oral.

3.3.5 Otra mirada al origen del cuento

Existe otra teoría que desmiente a la anterior, la teoría antropológica o etnográfica encabezada por Andrew Lang, quien formuló la crítica más contundente contra las

interpretaciones indoeuropeas y filológico-solarista de mitos y cuentos. Esta escuela basa sus estudios en dos conceptos: *primitivismo* y *poligénesis*, los principales argumentos de Lang para explicar el origen de los cuentos. La primera línea de su investigación se basa en la idea del *primitivismo*, donde el origen de los cuentos (haciendo referencia a los más antiguos, los maravillosos) proceden de épocas más remotas, mucho más antiguas de lo que parece descrito en los cuentos, como costumbres, creencias y modos de vida que, bajo un ropaje civilizado se sugieren en los cuentos: “un cuadro mental en el que prácticamente no hay distinción entre dioses, animales, ni hombres”, Antonio del Rey Briones (2007), en el se involucran sus costumbres, rituales, cuentos y mitos. También se encuentran otros escenarios como el canibalismo y las prácticas mágicas, que remiten a épocas prehistóricas. En conclusión, esta teoría nos dice que los cuentos proceden de una época de fantasía salvaje, a un periodo de totemismo y creencias mágicas, anterior a los mitos de las grandes fuerzas, los grandes cambios y aspectos generales de la naturaleza.

Por lo cual, Lang deduce que los cuentos populares son anteriores a los mitos, dado que los cuentos han conservado costumbres tradicionales de la clase campesina, costumbres bárbaras que han sido alejadas en la épica, mas artística y aristocrática. La segunda razón sustentada por el investigador es el concepto de *poligénesis*, donde hace una crítica de los procesos lingüísticos para explicar su origen, debido a que cuentos y mitos parecidos encontrados en la India existían anteriormente en países no arios, como lugares de África, en Samoa, Nueva Guinea, América del Norte y del Centro, Finlandia, etc. Lo que da lugar a que la explicación de la teoría Indianista no contempla la creación de estos cuentos, aun siendo más antiguos que los de la India. El resultado deduce que los cuentos nacen donde se dan condiciones parecidas de cultura “dado un estado similar de gusto y fantasía, creencias similares, circunstancias similares, un cuento similar puede presumiblemente desarrollarse independientemente en regiones distantes”, Antonio del Rey Briones (2007). Argumenta en este sentido Lang que el hecho de que en un país aparezcan los cuentos escritos por primera vez no implica necesariamente que se hayan originado en ese lugar, porque esos mismos cuentos se han originado en otros lugares de forma más primitiva en su construcción oral.

Otro autor que estudio el origen primitivo de los cuentos, Arnold van Gennep relaciono las actividades relacionadas no solo con los aspectos astronómicos, observo que el totemismo dentro de los mismos cuentos tenían una función utilitaria, favorecer la eficacia con su recitado. Cita además, que no es siempre fácil distinguir el cuento de la leyenda o el mito, debido a que un mismo relato básico puede contener la misma estructura narrativa dependiendo de su función. Según la teoría antropológica, el origen del cuento está vinculado a las sociedades primitivas, esta acepción se corrobora al observar cómo se reflejan en los cuentos y en los mitos de forma claramente reconocible, numerosas huellas de sus instituciones, costumbres y creencias.

Podemos nombrar algunas de esas instituciones presentes en los cuentos, como el matriarcado, el regicidio ritual, la exogamia y el derecho de ultimogenitura. Uno de esos regímenes estudiados es el matriarcado, donde la descendencia de la familia quedaba establecida por la línea de la madre y no por la del padre, por lo cual eran las hijas quienes tenían derecho preferente a heredar el trono. Esto sucede generalmente en los cuentos maravillosos, en los que siempre es una princesa la que ostenta la condición de heredera, de manera que el príncipe o cualquier otro personaje, consigue su dignidad al casarse con ella. En este tipo de cuentos, es la heroína, quien asciende al trono después de superar las pruebas impuestas a ella, por tanto este tipo de institución puede considerarse un vestigio de otras épocas.

Otra costumbre encontrada en cuentos y mitos es el regicidio ritual, estrechamente relacionada al matriarcado. En los pueblos primitivos se asociaba la salud y la fortaleza del rey a la prosperidad del grupo, un rey fuerte y sano era garantía de abundancia. Pero caso contrario si era débil o estaba enfermo, ello repercutía en su grupo de forma negativa. De forma que daba la posibilidad de que se enfrentara a un adversario y si era derrotado por este, tenía derecho de casarse con la heredera. Por eso en los cuentos y mitos, el rey somete a duras pruebas a los extranjeros que llegan para retarlo y casarse con su hija. Es muy probable que en tiempos remotos esta costumbre se practicara de manera efectiva, con todo su dramatismo. En el caso de los cuentos, la práctica del regicidio ritual se mantiene, pero no de manera patente, sino que se presenta disfrazada con el fin de adecuarse a las costumbres civilizadas, dado que resultaría difícil comprender para mentalidades más evolucionadas que la princesa accediera a casarse con el asesino de su padre. Sin embargo se presenta otra escena donde el héroe presenta una batalla contra un ser monstruoso, donde minimiza el dramatismo anterior descrito y nos acerca más al origen primitivo de los cuentos.

Otro aspecto que revela la antigüedad de los cuentos maravillosos es el que se refiere al derecho del hijo menor, siendo el más pequeño de varios hermanos, quien tras ser menospreciado en un principio, después del fracaso de sus hermanos mayores, consigue culminar con éxito la misión encomendada a él, por tanto ganaría el derecho de la mano de la princesa, si ese fuera el premio alcanzado. Este aspecto no solo se limita a los hijos varones, que son los que suelen desempeñar el papel más activo en los cuentos sino que puede hacerse extensible a los personajes femeninos. Algunos ejemplos de esto lo podemos apreciar en cuentos como *La Cenicienta*, *La Bella y la Bestia*, *Blancaflor* y muchos otros cuentos. Dado que tal costumbre se observa con más frecuencia en los cuentos que en los mitos, este hecho constituye un indicio no despreciable que vendría a confirmar la mayor antigüedad del cuento.

Otros datos significativos que atestiguan los remotos orígenes del cuento son las huellas inequívocas de determinadas costumbres y creencias propias de una mentalidad que todavía se

hallaba dominada por un concepto mágico de la vida y del mundo. Una de esas prácticas que remite a épocas muy primitivas es la del canibalismo, por los atributos mágicos dados a la carne humana, quien la ingería asimilaba las cualidades de la persona sacrificada. Podemos encontrar cuentos en los que aparecen personajes que se alimentan de carne humana, como los ogros, las brujas, los dragones u otros seres fabulosos. Este puede considerarse como un rastro de canibalismo primitivo, no así cuando, como sucede en los cuentos, donde es un ser monstruoso quien amenaza con devorar a los personajes, en general niños, la relación de esta circunstancia puede deberse a un rito de iniciación, donde los niños son introducidos en la boca de un ser malvado y renace para ser transformado en otro. Hecho que podemos observar en cuentos como *Pulgarcito* o *Hänsel y Gretel*, la aventura se produce en una apartada casita dentro de lo profundo de un bosque, como ocurría en los ritos antiguos de iniciación.

También se encuentran en los cuentos huellas de ritos antiguos, como los sacrificios de doncellas para satisfacer a monstruos poderosos. Situaciones como éstas se pueden encontrar en algunos mitos, como Perseo y Andrómeda, Minos, Pasifae y el Minotauro. Al respecto podemos agregar la mitología de Ifigenia, a la que su padre, Agamenón, debe sacrificar para que los augurios sobre la inminente guerra con los troyanos no sean favorables; o también la de Abraham e Isaac, recogidas de la Biblia. La coincidencia esencial de estas historias, lleva a los investigadores a una conclusión más lógica manifiesta de un sustrato más antiguo de carácter folklórico, más próximo a la existencia real de esas costumbres. Entre otros rasgos que confirman el origen primitivo de los cuentos, se encuentra el culto que practicaban ciertas tribus antiguas a animales y plantas, este rito conocido como totemismo, consideraba al animal sagrado como tótem, por lo que no se le podía hacer daño. La noción de tótem probablemente nació por la tendencia del hombre primitivo a integrarse en la naturaleza como si formara un todo indistinto con el resto de los seres, lo cual se relaciona con sus creencias animistas. Las huellas del totemismo son muy numerosas en los cuentos maravillosos, no solo porque en ellos los animales y a veces hasta los árboles hablan y se comportan como humanos, sino porque en ocasiones se convierten en seres benéficos, aliados del héroe y cuya ayuda resulta ser imprescindible para que éste cumpla con su cometido.

No puede faltar un ingrediente más de esos rasgos primitivos y que da sin lugar a dudas un toque especial a los cuentos maravillosos, son las prácticas mágicas relacionadas frecuentemente con los pueblos primitivos. Dos autores Frazer y Propp hablan de una antigua costumbre de plantar un árbol sobre la tumba, esta práctica la encontramos en la versión de la *Cenicienta* de los hermanos Grimm, en donde se advierte la presencia de un pájaro que se posa sobre el árbol plantado sobre la tumba de la madre de Cenicienta, el pájaro puede ser interpretado como el alma de la madre. Según Propp esta costumbre puede estar relacionada a

otra costumbre que aparece con cierta frecuencia en los cuentos de hadas; la inhumación de los huesos de animales, más antigua aun que la costumbre de plantar árboles sobre las tumbas.

Para finalizar estas impresiones dejadas por las costumbres primitivas, encontramos otra creencia sobre el alma externada, que al poder instalarse lejos del cuerpo de la persona a la que pertenece, en un lugar resguardado e inaccesible, puede garantizar la inmortalidad, es un motivo que aparece en los cuentos de carácter folklórico. Se describe en ciertos cuentos cómo un brujo, un gigante u otro ser monstruoso, tiene encerrada una princesa, y que para ser liberada por el príncipe que llega a rescatarla, tiene que destruir un objeto mágico en poder del personaje malvado para poder liberar a la princesa, de tal forma que al destruir ese objeto se destruye el alma o el poder de ese ser monstruoso y la princesa queda liberada, normalmente en este tipo de cuentos el héroe es ayudado por un animal que le sirve como compañero y aliado, al final la princesa y el héroe obtiene la mano de la doncella. Podemos ver semejanzas de este tipo en relatos como, Sansón y Dalila extraídos de la Biblia, también en la Grecia antigua, según anota Frazer, abundan relatos de esta especie, como los de Nisus de Megara o Pterelao de Tafos, entre otros.

3.4 Géneros de literatura infantil

Sargatal hace una descripción más o menos detallada de los géneros de la literatura infantil, donde detalla brevemente cada uno de estos; El Ejemplo, en latín *exemplum*; designaba una narración corta que servía para ilustrar una moraleja o lección moral. El ejemplo tiene, claro está, una relación bastante directa con el cuento moralizante y con el *conte dévot*, un género francés de los siglos XIII y XIV que consistía en una narración en verso o en prosa con el propósito de instruir.

La siguiente mención del autor es la Fábula, del latín *fabula*; un género que consiste en una breve narración en prosa o en verso con clara intención moralizante. Los personajes de la fábula son normalmente criaturas no humanas o cosas inanimadas. Una característica de la fábula literaria es que presenta a los seres humanos como animales y es diferente de la fábula que aún se mantiene con vitalidad entre los pueblos primitivos actuales.

La Alegoría según el término, deriva del griego *allegoria*, que quiere decir "discurso diferente". En general, una alegoría es un relato en verso o en prosa con doble significado, uno superficial y otro profundo, u oculto bajo la apariencia.

La Parábola, es una historia corta y sencilla que se propone una lección moral, al estilo del ejemplo, pero no necesariamente ha de ser cínica o irónica. La parábola y la fábula son muy parecidas en sus sencillas formas pre modernas; por la razón de cada una tienden a crear

analogías entre los principales elementos narrativos y ciertos aspectos de la conducta humana en general. Los personajes son generalmente humanos, no animales, o piedras o árboles y ciertos detalles del escenario o del personaje pueden ser simbólicos. Siempre que el marco del relato sugiera forzosamente una propuesta temática resumida, nos encontramos ante una parábola.

Los Bestiarios, son un género medieval en prosa o en verso en que la conducta de los animales (empelados como figuras simbólicas) apunta a una lección moral. A diferencia de los medievales, que tenían una intención eminentemente moral, los bestiarios modernos derivan hacia la sátira, la ironía, la caricatura, o incluso hacia la fantasía. La épica animal o protagonizada por bestias está representada a menudo por un tipo de cuento alegórico, no siempre largo, en el que los personajes son animales y se utiliza un estilo pseudoépico.

El Lai en francés, es la designación de las narraciones breves de un poema lírico destinado a ser cantados. Los *lais* narrativos más antiguos, la mayoría en octosílabos, son los de María de Francia, de finales del siglo XII. Se trata de historias amorosas que se consideraban basadas en leyendas célticas.

El Fabliau también francés, es una narración corta en octosílabos, normalmente de unos trescientos o cuatrocientos versos. Este género floreció en Francia entre 1150 y 1400. Los fabliaux tendieron a ser cuentos obscenamente cómicos. Escritas en un estilo satírico, presentaban una forma engañosa y basta, el objeto de las burla era a menudo el clero.

El Cuento fantástico o de hadas, una anécdota elaborada, o un conjunto de anécdotas, narrada en el lenguaje coloquial y en tono despreocupado, apropiados para un narrador que trabaja con la tradición oral. El cuento de hadas o fantástico, es el tipo de narración que apela a nuestro sentido de lo maravilloso. Los cuentos de hadas, igual que los Märchem alemanes, pertenecen a la literatura folklórica o popular y forman parte de la tradición oral. El cuento de hadas tiende a ser una narración en prosa, sobre la fortuna o desgracias de un héroe o una heroína que, después de haber experimentado diversas aventuras de tipo más o menos sobre natural, viven felices para siempre. La magia, los encantos, los disfraces y los embrujos son algunos de los más importantes ingredientes de estas historias, que a menudo son muy sutiles en su interpretación de la naturaleza y de la psicología humana.

3.5 La importancia del cuento en la educación

En toda la investigación he recopilado información muy importante sobre el lenguaje y su enseñanza, los beneficios de fomentar el lenguaje oral y escrito por medio de la literatura, en este capítulo logramos tender, también, un puente entre el origen del lenguaje y el cuento

mismo, así como de su papel en la sociedad como eje transmisor de conocimiento. Pero creo que es oportuno darle lugar a algunas opiniones contrarias a estos criterios.

De tal forma y en palabras de Briones (2007), Las objeciones que se han planteado al respecto a la utilización de los cuentos son muchas. La primer objeción referente a este tema parte del argumento que los niños no son capaces de entender el fondo de los relatos que se les leen, porque los que objetan esta situación creen que solo perciben partes superficiales de los cuentos y no vale la pena leerles a los niños. Otro argumento en contra de los cuentos maravillosos es la que describe el propio autor, sobre la violencia presentada en los relatos, ya que estos pueden inculcar en los niños creencias violentas o supersticiosas, o también que los niños se acostumbren a los roles sexistas; o inducirlos a que adopten conductas anómalas o antisociales, lo cual reflejaría negativamente sobre su comportamiento futuro.

Aunque existen muchas objeciones, la mayoría carece de argumentos validos y sin fundamento o muchos frutos de prejuicios ideológicos, de tal forma Briones (2007), hace algunas recomendaciones para fomentar la lectura de los cuentos maravillosos a los niños, basado en argumentos más sólidos y convincentes que las posturas opuestas. El primer argumento a favor mencionado por el autor alude al hecho de que existe violencia dentro de los cuentos, pero critica a sus detractores por no poner más atención en los cuentos modernos o incluso en películas o videojuegos donde el contenido violento llega a ser un fin en sí mismo, haciendo que los niños y jóvenes de hoy se conviertan en aficionados de esos pasatiempos morbosos. En los cuentos nos dice el autor que evidentemente existe la violencia, pero no como un objetivo primordial, ni como base del argumento de los cuentos de hadas. De tal forma que la violencia, lamentablemente existe en la vida, y no se puede cerrar los ojos ante ella; y termina su argumento dejando claro, que en los cuentos nunca triunfa quien la practica, de manera que lo único que se puede aprender en ellos es rechazarla, Del Rey Briones, (2007).

Respecto a las supersticiones fomentadas por las lecturas de los cuentos y la posible atrofia a la inteligencia de los niños, el autor nos dice, que quien piense esto no entiende nada de la mentalidad infantil. Porque, lejos de lastrar la mente de los niños, o causar daños a su inteligencia, la lectura de los cuentos, la aviva y la excita, e inculca en ella la semilla de la imaginación. Ni que decir acerca de quienes quieren suprimir por decreto los cuentos como lectura, porque les parecen psicológicamente incorrectos, o políticamente y moralmente contrarios, porque incluyen personajes que inspiran terror en los niños, cuando en realidad estas figuras representan el contrapeso de los héroes y otros personajes benéficos y como ellos, forman parte del lao oscuro de nuestra mente y por tanto del imaginario infantil. A lo que si se pronuncia en contra el autor, es hacia aquellos cuentos pseudoinfantiles, que presentan mundos irreales, angelicales, mundos idílicos en los que todos son buenos y no cabe el miedo, la inseguridad o los sentimientos negativos, porque van en contra de la realidad.

Desde luego, existe la objeción de que los cuentos fomentan el machismo o roles sexistas, pero Briones hace un recordatorio acerca del origen de los cuentos, que estos no fueron creados con dicha intención y que el contenido tiene que ver más con las relaciones sociales dadas para cada época. De tal forma, que el papel del héroe no transmite un rol machista sino todo lo contrario, que realmente, tiene un papel más pasivo a pesar del esfuerzo de esta para alcanzar su meta y que en el camino, es ayudado por otros personajes para poder acceder a su fin, que es la mano de la princesa en todo caso. Además, apunta Briones, abundan personajes femeninos decididos y arriesgados, que en muchas ocasiones son los que determinan el éxito de la empresa.

El primer argumento que utiliza este autor a favor del uso de la lectura, radica en que la mentalidad infantil se halla próxima al pensamiento mágico de las personas que lo crearon, el animismo, la percepción del yo y el mundo como algo indistinto; la explicación de las cosas mediante la expresión figurativa o narrativa, ante la incapacidad de formular nociones abstractas; y una creatividad poética de carácter adánico, que se manifiesta en la facilidad de crear analogías entre los seres, Briones, (2007). Además, el cuento resulta adecuado para la educación infantil, porque en él se exponen asuntos que coinciden con algunas de sus inquietudes. O así lo expone este autor, en los cuentos los protagonistas son niños, o personajes que se ven en situaciones desalentadoras, los niños viven las aventuras de esos personajes intensamente, al apropiarse de esos conflictos. Por otro lado, el cuento trata sobre los sentimientos y emociones, no de conceptos incomprensibles para ellos, ese mundo de afectos sencillos, pero esenciales en la vida los ayuda a iniciarse en los futuros problemas de su existencia.

3.5.1 La moral de los cuentos

Los cuentos son narraciones ideadas para suscitar reflexión, sino siempre se dirigen a estimular emociones y sentimientos primarios, donde no caben sutilezas ni titubeos, sólo reacciones elementales, o la afección efusiva o el rechazo rotundo. Briones indica que ahí radica la primera lección de los cuentos maravillosos, la conciencia que individualmente y en solitario somos muy poca cosa, que siempre necesitamos la ayuda de los demás para alcanzar nuestros objetivos. Así como necesitamos de los demás, los demás necesitan de nosotros y debemos prestarles ayuda cuando la pidan. Del Rey Briones, (2007).

Nos dice este autor que existe un momento crucial en los cuentos, donde el héroe a propia voluntad y de manera desinteresada determinará su futuro. Esto sucede cuando el donante lo somete a prueba, en esa prueba por lo general afirma el autor, el héroe demuestra bondad en su disposición a ayudar a los demás; y así, el donante, bajo la figura de un anciano, una

doncella, un animal, u otro ser cualquiera, ponga a prueba a quienes van en busca de un objetivo determinado solicitándoles ayuda. De tal manera, puntualiza el autor, que son las cualidades morales del héroe las que en definitiva le facilitarán su acenso al triunfo, que aunque en realidad el héroe no tiene un papel muy activo en el desarrollo de la acción, la grandeza moral de su acción lo hace merecedor del premio más alto. En los cuentos son derrotados, el egoísmo, la envidia, la maldad y aquellos que emplean medios ilícitos, como el engaño, la injusticia o la violencia para obtener su objetivo a toda costa. Por otra parte, el estudio de Briones lo lleva a afirmar que en los cuentos se plantean situaciones y conflictos, los niños comienzan a conocer de forma emocional e intuitiva los problemas de la vida antes de alcanzar la madurez.

3.5.2 Desarrollo intelectual

Desde épocas primitivas, han formado parte importante de los conocimientos generales de los seres humanos, porque a través de ellos se han conocido las situaciones más representativas del devenir del ser humano, en forma de figuraciones simbólicas de alto valor poético y de fuerte impacto emocional. El conocimiento de los cuentos resulta imprescindible, Briones, (2007). Otros estudios afirman que el acercamiento de los niños al cuento representa una gran ayuda en cuanto a su desarrollo cognitivo, tanto en lo que se refiere a los macroprocesos; comprensión, interpretación, análisis, síntesis, etc., como en los microprocesos; análisis fonológico, descifrado en la vertiente escrita, etc., Trigo Cutiño, (1997).

Observan Cutiño y otros (1997), que los niños, a través de las lecturas del cuento, pueden ir asociando situaciones y aspectos del relato que, a partir de hipótesis que se van planteando, van llegando soluciones lógicas, o bien ilógicas, con lo cual se potencia el pensamiento global, así como la capacidad de análisis y de síntesis. También advierten que cuando los niños oyen o leen un cuento, se ponen en juego sus capacidades de interpretación, de ordenación lógica del relato, de inferencias continuas o de deducciones y juicios razonadamente sensatos. Cabe mencionar aquí una anécdota atribuida a Albert Einstein, cuando alguien le pidió un consejo para que su hijo pudiera ser un buen científico, el respondió: “Si quiere que su hijo desarrolle su inteligencia, que lea cuentos de hadas. Y si quiere que su hijo desarrolle mucho su inteligencia, que lea muchos cuentos de hadas”. De forma que los estudiosos del cuento nos entregan una recomendación, para que en la infancia se les lean muchos cuentos maravillosos a los niños.

3.5.3 Desarrollo de la atención

Después del desarrollo intelectual y al mismo tiempo, según afirman, conforme a lo anterior, que se habitúa a los niños a trabajar su atención, que pueden dejar dispersa a menudo, convirtiéndose en obstáculo para la lectura con fines de estudio y reflexión. Obviamente que la inteligencia de los niños no solo se potencializa con el uso de las lecturas, sino que deben ir de la mano otras disciplinas científicas. Otro punto al respecto, dicen Cutiño y otros, que la literatura infantil enriquece la imaginación y la inteligencia de los niños. Por la razón que el cuento va repetida y continuamente reproduciendo estructuras básicas, elementos y funciones, que en acción aparecen y desaparecen de la trama del cuento y los niños deben prestar atención, o al menos, les obliga a mantener cierta expectación. Deducen entonces estos autores, que en el cuento, casi todo ocurre por una lógica elemental, que es ni más ni menos, uno de los factores de la inteligencia, Cutiño y otros (1997).

3.5.4 Desarrollo de la memoria

El tercer punto de estudio a este respecto, con la narración, tanto oral como escrita, los niños desarrollan la memoria, factor importante en su aprendizaje. Cutiño y otros, recuerdan que en los sistemas escolares antes no se trabajaba en la memoria junto a la literatura, y que junto a la inteligencia y la atención son tres potencias primordiales en el hombre. De forma, que desde sus orígenes, el cuento se ha conservando y transmitiendo de generación en generación, debido a su fácil memorización por parte de la gente. Dicho de otro modo, el hecho de contar ofrece la posibilidad de ejercitar la memoria y el esfuerzo por retener lo contado y transmitirlo a otros, permite la supervivencia y conservación de los cuentos desde siempre, Cutiño y otros (1997).

3.5.5 Desarrolla fantasía y creatividad

Otra de las aportaciones de los cuentos y los mitos, observado por Briones, es que constituyen el mayor depósito de la fantasía creado por la mente humana, en el que se contienen las más variadas posibilidades creativas, a lo que este autor llama los universales de la imaginación. Briones, (2007) también considera a los cuentos y la mitología representantes del patrimonio simbólico de la humanidad. Motivos suficientes, afirma, para estudiar su contenido y difusión, como fundamento y punto de partida para un posterior desarrollo de las capacidades estéticas, emocionales e intelectuales de las personas.

Porque una de las grandes virtudes de los cuentos ha sido siempre y seguirá siendo, la de fomentar la creatividad y desarrollar la fantasía, es decir, ponen en juego el gran poder de la imaginación infantil, afirma Cutiño en su estudio del cuento y la educación, y continua, que sin duda sirve de base para la creación, la recreación y los sueños, mediante los mecanismos de identificación y de proyección. Por tal motivo, recomienda que la lectura o la audición de cuentos, ayuda a los niños a emprender experiencias creadoras personales, sean ficticias o reales. Es decir, el cuento se convierte en un instrumento ideal para despertar el espíritu creador de los niños, algo que se manifiesta en la cantidad de creaciones y recreaciones infantiles, muestras de la asombrosa capacidad de fantasear y de inventar mundos diferentes, Cutiño y otros (1997).

Este estudio según sus autores, afirma, que la fantasía ofrece a los niños la oportunidad de formar y/o deformar todo lo que le rodea, porque la infancia es la edad privilegiada y característica para la fabulación y creación de universos irreales.

3.5.6 Desarrolla la formación estética

El proceso de leer o escuchar cuentos también enriquece otro aspecto importante en el desarrollo de los niños, el sentido estético y poético, construye a un nivel alto las capacidades expresiva y comunicativa de los niños. El trabajo de investigación de Cutiño acerca de este tema nos afirma, que la formación integral de los niños, para poderla definir así, debe tener un complemento estético. En ellos se encuentran; el lenguaje, los símbolos, las representaciones y la formulación característica de los cuentos y de todo lo que engloba la literatura infantil, con este acto, dice Cutiño, se inicia y enriquece en los niños el conocimiento y el desarrollo de la dimensión estética y poética de su ser humano, con la cual es capaz de alimentar su espíritu y su mente, también disfrutar y gozar, desde el mismo nacimiento e incluso antes, y sugiere observar algunas de las teoría modernas que hablan sobre la sensibilidad y aprendizaje del feto aún en el transcurso del embarazo, Cutiño y otros (1997).

Otros autores advierten que la función del cuento es comunicar alegría, nutrir, estimular el espíritu por medio de ella, para percibir lo verdaderamente bello, pues el cuento es una obra de arte, es una llamada al sentimiento de la belleza, C. Brayant (1987). En definitiva, el cuento, sensibiliza y satisface la capacidad de asombro con las emociones y el ritmo que contiene. Las narraciones leídas a los niños, despiertan su alegría, ponen en acción sus sentidos correspondiendo a lo verdaderamente hermoso y estético. Porque nos afirma Cutiño, que el hombre siempre responde a la voz, reclamando siempre la belleza, que es la que ha contribuido al desarrollo equilibrado, total, integro y armonioso de la personalidad de los niños y del ser humano en general.

3.5.7 El cuento satisface el juego, ocio y placer

El juego, otra actividad que está presente en el desarrollo de los niños, pero en este caso, advierten los estudiosos, que el cuento, o al menos después de la lectura de ellos se despierta la peculiar necesidad infantil de recrear la experiencia vivida por medio del juego dramático del mismo. Los niños tienen siempre deseos de jugar, pero si no los tuviera, la audición o la lectura de una narración le despierta de inmediato el deseo de cualquier actividad lúdica, mimética o representativa. «Las innumerables fuerzas vivas que misteriosamente actúan en el niño se ponen en juego provocadas por los aspectos lúdicos simbólicos de la literatura infantil. Desde la función lúdica de la literatura para los niños se establecen las relaciones subjetivas de significado», D. González.

El poder que tienen los cuentos para suscitar acciones de juego y de divertimento para los niños se manifiesta, no sólo en ámbitos escolares, sino en el seno familiar o en reuniones con amigos, en las calles, plazas etc. Aunado a esto, podemos citar a un pedagogo italiano G. Rodari que detalla al cuento «como materia prima adecuada para suscitar toda una serie de juegos imaginativos». Es decir, el cuento según Cutiño, debe ser una fuente perenne de divertimento para los niños, porque éste, con poco que se le motive, ofrece siempre su participación activa para el juego espontáneo. Los expertos en literatura infantil afirman, que los cuentos, los libros de imaginación tienen como función primordial, la de divertir y entretener, lo que equivale a proporcionar al niño fundamentos para su felicidad.

3.5.8 Fomenta la lectura

Otro de los aspectos peculiares y positivos de los cuentos, es la ayuda que proporciona a los niños para su formación y desarrollo, comienza por el aprendizaje del proceso de lecto-escritura, resume Cutiño, que los niños disfruten con la lectura, es decir, que les guste leer y que puedan gozar con los textos que irán decodificando y comprendiendo. Esto es importante para este autor, porque dice que cuando los niños se inician en los primeros pasos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura. Esos inicios deberán ser arduos y trabajosos, pero es el deleite o el placer que puede proporcionar la lectura de los cuentos, narraciones o relatos lo que puede ayudar a los niños a emplearse con esfuerzo en la tarea de aprender a leer y escribir.

Dentro de esta reflexión este autor nos recomienda emplear lecturas que gratifiquen de alguna manera a los niños, para que estos al recibir estas bondades nazca el deseo de leerlas por su cuenta. Pero termina diciendo y citando su estudio, «solo falta que les demos la oportunidad de poder hacerlo. Si con ello, ellos descubren que puede, sin ayuda de nadie,

seleccionar y leer a su gusto, es obvio que se están creando las circunstancias para construir un fermento importantísimo que le enganche muy pronto en los libros”, Cutiño y otros, (1997).

Esto significa, que el cuento ayuda a que el aprendizaje de la lecto-escritura se produzca y se haga de manera divertida, haciéndola sumamente atractiva. Así, confirma el autor, que el cuento enseña, divierte, además de que ayuda a que los niños puedan abrir, embelesados y cautivados, por la mayor puerta a la cultura, por la que ha de entrar una sola vez y luego ya no salir. Este camino, lleva a los niños a un mundo desconocido y jamás terminado de descubrir, es la lectura.

3.6 Conclusión al cuento y sus implicaciones sociales

Históricamente el hombre ha intentado explicar su origen en la tierra, la evolución del lenguaje oral le dio la oportunidad de lograr transmitir con el cuento, narraciones y mitos parte de su identidad e historia. Pero al principio, solo contaba con las narraciones y la memoria para transmitir sus conocimientos para darse identidad y comprender su mundo llegando a mitificar a la naturaleza. Fue capaz, el hombre, de crear un sistema de signos lingüísticos, el lenguaje escrito, para ayudarle a dar un sentido perene a sus conocimientos y explicaciones, porque la escritura implica y exige pensamiento crítico e independencia intelectual, solo por medio del lenguaje escrito persiste la historia, las leyes, la sabiduría de los pueblos o civilizaciones, por este camino se preserva la capacidad para producir conocimiento nuevo.

Si desde sus orígenes el cuento ha sido utilizado como fuente del saber, como un medio para entrar en contacto con el mundo y revelación de la identidad del hombre, elemento este, que nos une con lo mágico, testigo de nuestros propios sueños. Encuentro lógico afirmar que es un proceso innato del hombre utilizar el cuento para fomentar la palabra hablada y escrita, porque forma parte importante y es tan antiguo como el mismo lenguaje. Logró, con satisfacción encontrar que los relatos han sido el paso de lo oral hacia la palabra escrita, de forma, que es ahí donde se encuentran las respuestas a mis preguntas, efectivamente, la literatura infantil se puede fomentar a temprana edad, porque ofrece las oportunidades a los niños de acceder al conocimiento, de desarrollar el lenguaje integral, de la palabra hablada y escrita, también por medio de este proceso liberador, los niños logran potenciar todas sus capacidades emocionales, creativas e intelectuales con gran entusiasmo.

Puedo decir, según los argumentos recopilados en esta investigación, que el fomento de la literatura desde el momento de nacer, es posible, por la razón que las lecturas de lo escrito hacia los niños pequeños, potencializa su desarrollo afectivo e intelectual. Concluyo con gusto y positivamente, que si se ofrecen esas oportunidades a los niños de acceder a la literatura, estaremos garantizando un desarrollo integral de su lenguaje. Pero sumado a esto, es necesario

crear obras literarias bajo los lineamientos específicos de la estructura de los cuentos maravillosos.

Para finalizar, en el siguiente capítulo tratare de enlazar lo ya estudiado en estos capítulos, junto a un método de diseño idóneo para la creación de una obra literaria, específicamente un cuento ilustrado, que cumpla con los lineamientos antes mencionados. Hare uso de mis conocimientos y habilidades creativas para desarrollar una obra literaria, y también ofrecer al lector consejos prácticos para realizar un cuento ilustrado, desde un punto de vista como diseñador gráfico.

Capítulo 4

4.1 Proceso metodológico y diseño del cuento

A lo largo de la historia, el cuento a logrado ser el integrador cultural de los determinantes expresivos e importantes conocimientos sociales, ya fuera por necesidad ritual de expresar los primitivos mensajes, o como generador referencial de la historia humana, dentro de este proceso se gestó la creación de un sistema complejo de signos, el lenguaje hablado y escrito en su forma más primitiva, así pues, el diseño se ve involucrado desde las primeras muestras de comunicación, este motivo ha generado en mí, una necesidad imperiosa de tomar el camino que ya muchos han recorrido en la creación literaria, e integrar una metodología de diseño para la creación literaria de un cuento infantil. Como todos los métodos de diseño es importante recabar información pertinente para llegar a nuestro cometido. En este caso pude comprobar que es posible la enseñanza del lenguaje integral en los niños desde que nacen, por medio de la literatura infantil fomentando hábitos lectores y desarrollando habilidades estéticas y expresivas en los niños. La información contenida en el capítulo anterior complementa la parte referencial e histórica del cuento, con las teorías de la enseñanza y aprendizaje analizadas anteriormente, así, como su estructura ayuda a comprender la importancia del cuento en la educación, y los beneficios que ofrece el fomento del lenguaje integral con ayuda del cuento como objeto didáctico²¹.

4.2 Análisis del problema

Por su génesis, el cuento requiere de una súbita manifestación expresiva, capaz de emocionar y desatar la fantasía. La construcción del cuento es un chispazo rápido e intenso, ello obliga al autor a ser breve, como una condición precisa del cuento. El cuento original debe ser concebido de súbito para lograr conjugarlo por completo. Por tanto, rapidez y brevedad son características que definen el instante creador, también cuando actúa la intuición da como resultado un texto cuya brevedad concreta todo el sentido de la imagen o de la narración. Los cuentos ilustrados suelen considerarse aptos para un público de entre tres y siete años de edad, pero como ya pudimos comprobar es posible adecuarlos a niños desde cero meses hasta ocho años de edad. Sus contenidos y significados se comunican ante todo mediante la relación de las ilustraciones y el apoyo del lenguaje escrito, para garantizar el éxito del cuento ilustrado –o

²¹ El objeto didáctico; según los expertos, es utilizado en los métodos eficaces para llevar a cabo la enseñanza y formar parte de una función práctica de impartir enseñanza. O podemos apegarnos a la visión de Amos Comenio (1592-1671) donde indica que su propósito es “establecer las bases para fundar la rapidez de la enseñanza con ahorro de tiempo y de fatiga”.

álbum ilustrado para algunos autores o editoriales- debe existir, desde el principio, un vínculo entre la palabra escrita y la imagen. En un cuento ilustrado, ni las palabras ni las imágenes tendrían sentido si se percibiesen por separado.

Otro punto a considerar es el formato en que se imprime, tradicionalmente, suele ser un formato de 32 o 24 páginas, aunque varía por las exigencias de encuadernación y las demandas de los editores, el número de páginas suele ser múltiplos de ocho. Esto desafía al autor, crear una experiencia visual y verbal equilibrada, dentro de estas restricciones propone un reto al que nos enfrentamos los autores de estas obras.

4.3 Análisis de datos: la morfología del cuento

Para finales del siglo XIX los folkloristas intentaron delimitar, enumerar y clasificar los elementos integrantes del cuento maravilloso, Aarne y Thompson determinaron las unidades temáticas más pequeñas halladas en los cuentos, a estas las llamaron *motivos*, pero no fue sino hasta que Vladimir Propp llevó a cabo una morfología más detallada del cuento, él entendió que el cuento es un organismo, una estructura en la que pueden separarse perfectamente sus elementos y, a partir de ahí, determinó las leyes que rigen esa estructura. En su estudio este folklorista entendió que para aislar las unidades básicas del relato es preciso tener en cuenta los elementos constantes que constituyen los cuentos maravillosos. Esos elementos Propp los denominó *funciones*, él nos dice que una función consiste en “la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo del argumento”.

En primer lugar, los elementos permanentes, las partes constitutivas esenciales del cuento son las funciones de los personajes, sean cuales fueren esos personajes y sea cual sea la manera en que se cumplen esas funciones. En un cuento pueden cambiar los nombres y los atributos de los personajes; lo que no cambia son sus funciones o acciones. A lo cual Propp determinó la morfología del cuento atendiendo esas partes invariables. El número total de funciones en un cuento maravilloso es limitado, según el análisis de Propp, el número máximo de funciones que puede incluir un cuento es de 31. Las funciones de los cuentos maravillosos aunque pocas, pueden variar la riqueza imaginativa de los cuentos, debido a las múltiples maneras en que se manifiestan. Así, por ejemplo, la función *Fechoría* o la función alternativa a ésta, que se denomina *Carencia*, se manifiestan de forma variable en los cuentos maravillosos: un rapto, un encantamiento, un robo, una maldición que producirá efectos perversos, etc., en el primer caso; o la necesidad de curar una enfermedad, de obtener algún objeto que se desea, de salir de la pobreza, etc., en el segundo caso; lo cual es la causa de la sensación de inagotable novedad que produce la lectura de los cuentos maravillosos, en resultado por la combinación de unos cuantos elementos.

Para definir las funciones no se ha de tener en cuenta al personaje ejecutante, sino a la acción que se ejecuta. Y esa acción se expresará normalmente mediante un sustantivo. A continuación, la relación, descripción y definición de las funciones del cuento maravilloso, según estableció Propp.

4.3.1 Situación inicial

Por situación inicial Del Rey Briones nos describe, que hay que entender todas aquellas circunstancias previas al comienzo de la acción, como las referencias al tiempo y al espacio en que se sitúan los hechos (como la presentación imprecisa alejada de la experiencia habitual de los oyentes o lectores: “hace mucho tiempo, en un remoto reino...”), la presentación de los personajes y de los conflictos en los que radica el origen de la trama, etc. La extensión de la situación inicial es variable y puede ocupar unas cuantas líneas o tener un desarrollo más amplio (nunca excesivo).

1 Alejamiento (β). Se supone que ese alejamiento, por el peligro que entraña, puede causarle perjuicios al personaje; siempre va relacionado con algún tipo de prohibición o advertencia. Por tanto, en algunos cuentos la función siguiente, prohibición, preceda a el alejamiento.

2 Recae en el protagonista u otro personaje una prohibición: *Prohibición* (γ). Las prohibiciones son un elemento muy frecuente en el cuento maravilloso: prohibición de comer algo, de alejarse de la casa, volver la cabeza...

3 *Transgresión* (δ). La lógica narrativa del cuento exige que toda prohibición sea desobedecida: es imprescindible para que la acción evolucione hacia una situación

crítica, cuya reparación será el eje de la trama.

4. *Interrogatorio* (ϵ). El agresor interroga a su futura víctima o a alguien de su entorno con el objeto de que éstos le proporcionen la información que necesita para la fechoría que piensa cometer.

5. *Información* (δ). Como la futura víctima o las personas de su entorno desconocen las malas intenciones del agresor, le facilitan ingenuamente la información, ignorando que se usará en su contra.

6. *Engaño* (ϵ). Con la información obtenida, el agresor trata de ganarse la confianza de la víctima para que no sospeche nada y no pueda prevenirse de la fechoría que está tramando.

7. La víctima se deja engañar y ayuda al enemigo a su pesar: *Complicidad* (ζ). Se entiende que la complicidad es involuntaria,

puesto que la víctima no sabe que está contribuyendo a su propia desgracia.

8. *Fechoría* (A). Esta es una función clave en el desarrollo del cuento, dado que todas las peripecias posteriores irán en camino a la reparación del daño. La fechoría se presenta bajo múltiples formas, hasta veinte tipos se han señalado.

8-a. Algo le falta a uno de los miembros de la familia; uno de ellos tiene ganas de poseer algo: *Carencia* (a). No siempre el cuento tiene como punto de arranque una fechoría; a veces, lo que motiva el desarrollo de la trama es la falta de algún bien. Así, el motivo inicial puede ser el hecho de que alguien de la familia esté enfermo o hundido en la pobreza, o le falte cariño, etc.

9. Se difunde la noticia de la fechoría o de la carencia; se dirige al héroe con una pregunta o una orden; se le llama o se le hace partir: *Mediación, Momento de transición* (B). Lo normal en los cuentos no es que el héroe se decida a actuar por decisión propia, sino que se le induzca a ello, lo cual no descarta que en determinados casos tome la iniciativa por su cuenta.

10. El héroe buscador acepta o decide actuar: *Principio de la acción contraria* (C). No siempre es el héroe quien se decide a reparar la fechoría o a colmar la carencia, dado que en muchos cuentos, antes que él, parten otros personajes. Por lo general, los hermanos mayores del héroe, aunque

fracasan en su intento porque no reúnen las condiciones morales necesarias.

11. El héroe sale de casa para llevar a cabo su misión: *Partida* (↑). Lo habitual es que el héroe abandone su casa para llevar a cabo la misión que ha asumido. En principio no sabe exactamente hacia donde tiene que dirigirse; simplemente se pone en camino a la espera de recibir alguna orientación.

Las funciones A, B, C, y ↑ representan el planteamiento de la trama. A partir de ahora comienza propiamente el desarrollo de la acción o argumento. Un nuevo personaje entra en escena, el *donante* o *proveedor*.

12. El héroe sufre una prueba, un ataque, etc. Que le preparan para la recepción de un objeto o de un auxiliar mágico: *Primera función del donante* (D). Los donantes son de índole muy variada: una anciana, un pobre, un animal en apuros, un duende, un santo, la Virgen, etc. Entre las pruebas que sufre el héroe para que demuestre que reúne las condiciones que le hacen acreedor al objeto mágico, predominan las que tratan de poner de manifiesto sus cualidades morales, más que las físicas o intelectuales.

13. El héroe reacciona ante las acciones del futuro donante: *Reacción del héroe* (E). La reacción puede ser negativa en el caso de los falsos héroes, por lo cual esta función, así como la anterior, deberán repetirse hasta que aparezca el héroe verdadero.

14. El objeto mágico pasa a disposición del héroe: *Recepción del objeto mágico* (F). El objeto mágico no tiene que ser necesariamente un utensilio material con propiedades maravillosas; muchas veces se trata de una información valiosa o un consejo apropiado, o un auxiliar mágico, elementos que a fin de cuentas surtirán los mismos efectos como ayuda para que el héroe pueda cumplir su misión.

15. El héroe es transportado, conducido o llevado cerca del lugar donde se halla el objeto de su búsqueda: *Desplazamiento* (G). El héroe ya conoce con cierta precisión, gracias a las ayudas que ha recibido, adónde debe dirigirse para enfrentarse con el agresor u obtener el objeto buscado, por lo tanto no hay que confundirlo con la partida, aunque ambas funciones consistan en un desplazamiento. Además esta función implica que el héroe es ayudado en su desplazamiento, muchas veces incluso transportado por un auxiliar hasta su destino.

16. Héroe y agresor se enfrentan en un combate: *Lucha* (H). La lucha se resuelve a favor del héroe gracias al empleo del objeto mágico o a la intervención decisiva de los auxiliares mágicos.

17. Marca (I). Esta marca o señal es la que servirá para identificar al héroe cuando algunos falsos héroes traten de suplantarle y obtener con engaño la recompensa que sólo a él le corresponde.

18. *Victoria* (J). La lucha y la victoria suponen la mayoría de las veces un

enfrentamiento que implica la destrucción del adversario. En esto se distinguen de la prueba difícil-prueba superada, donde no se trata de la eliminación del agresor.

19. La fechoría inicial es reparada o la carencia colmada: *Reparación* (K). Esta función forma pareja con a fechoría o la carencia del momento inicial (A). En este punto el cuento alcanza su culminación.

20. *Vuelta* (↓). Esta función se corresponde con la partida. En ocasiones el héroe no regresa a su casa después de haber alcanzado la reparación de la fechoría, sino que se queda a vivir en el reino de su esposa.

21. *Persecución* (Pr). Por lo general, esta función implica que no se han producido la lucha y la victoria, porque el perseguidor suele ser el propio agresor, que utiliza sus poderes mágicos para dar alcance al héroe y a la princesa.

22 El héroe es auxiliado: *Socorro* (Rs). El auxiliar mágico es en esta situación quien se encarga de poner obstáculos en la persecución.

Muchos cuentos se detienen cuando el héroe vuelve a casa y vive feliz por siempre. Pero a veces el héroe es sometido a nuevas desgracias. Todo vuelve a comenzar como al principio: el encuentro fortuito con un donante, la prueba superada, el servicio realizado, la recepción del objeto mágico y su utilización para volver a casa. Se repiten las funciones que se han ido enumerando anteriormente. Este fenómeno prueba que numerosos

cuentos se componen de dos o más series de funciones que podemos llamar *secuencias*. Una nueva fechoría origina una nueva secuencia; por eso, algunos cuentos presentan una relativa complejidad, dado que integran toda una serie de historias.

23. El héroe llega de incógnito a su casa desde otra comarca: *Llega de incognito* (O). El héroe toma precauciones al llegar al reino de la princesa para reclamar la recompensa y se disfraza para pasar inadvertido porque, ya que otros pretenden suplantarle, correría un grave peligro si apareciera a cara descubierta.

24. *Pretensiones engañosas* (L). Alguien, con una marca o señal falsa, trata de obtener fraudulentamente la recompensa que le corresponde al héroe.

25. *Tarea difícil* (M). Cuando en el cuento maravilloso se habla de tarea difícil tenemos que entender que en realidad se trata de una tarea imposible, dado que las pruebas a las que es sometido el héroe antes de obtener una recompensa no pueden superarse por medios humanos. Las tareas difíciles se le imponen al héroe en ocasiones después de la reparación de la fechoría y el motivo suele ser que el padre de la princesa, con diversas excusas, se resiste a entregarle a su hija.

26. La tarea es realizada: *Tarea cumplida* (N). Dada la naturaleza de las tareas encomendadas al héroe, sólo con ayuda de objetos o auxiliares mágicos podrá culminarlas con éxito.

27. *Reconocimiento* (Q). El reconocimiento del héroe no siempre tiene lugar después de realizar las tareas difíciles. A veces el reconocimiento del auténtico héroe se produce cuando éste muestra la marca o señal obtenida tras la lucha contra el agresor.

28. El falso héroe, el agresor o el malvado, queda desenmascarado: *Descubrimiento* (Fx). Paralelamente al reconocimiento del auténtico héroe, el impostor queda desenmascarado. Esto suele suceder cuando varios personajes que pretenden la mano de la princesa son sometidos a tareas difíciles. El hecho de no poder superarlas ya señala quien son los falsos héroes.

29. *Transfiguración* (T). El héroe, que ha acudido disfrazado por precaución al reino de la princesa, una vez que ha sido reconocido como tal, bien por la superación de las tareas difíciles, bien por mostrar la marca o señal obtenida en su momento, se quita el disfraz y recupera su auténtica apariencia.

30 El héroe falso o el agresor es castigado: *Castigo* (U). El castigo varía según los cuentos, pero se supone que los castigos más severos corresponden a los cuentos de raíces más antiguas, dado que la evolución de la sociedad hacia unas costumbres más civilizadas, los castigos crueles chocarían con la nueva sensibilidad.

31. El héroe se casa y asciende al trono (aunque también pueden darse otros

desenlaces equivalentes): *Matrimonio* (W). Otros desenlaces del cuento son la simple reparación del mal; el regreso a su casa a salvo después de extraviarse y superar grave peligros; la obtención de fortuna, si era la pobreza la carencia de la que se partía; la recuperación de la salud, si el objetivo inicial era encontrar un remedio

maravilloso para superar una enfermedad, etc.

Algunas conclusiones que extrae el folklorista Propp de este modelo de análisis del cuento maravilloso son las siguientes: a) el número de funciones de los cuentos es de 31, b) la acción de todos los cuentos se desarrolla siempre en el límite de estas funciones, c) las funciones siguen una unión sucesiva lógica y estética, d) todas las funciones son perfectamente compatibles, ninguna función excluye a otra, e) las funciones se agrupan por parejas; *prohibición/transgresión; combate/victoria; prueba difícil/prueba superada; persecución/socorro*, f) algunas forman agrupaciones mayores, como las que forman el planteamiento de la trama; *fechoría, mediación, principio de la acción contraria y partida*, g) otras se presentan aisladas; *desplazamiento, castigo, matrimonio*.

Siempre hay que tener en cuenta según Propp, que algunas funciones pueden aparecer repetidas en una misma secuencia narrativa. Así, puede reiterarse alguna de las funciones relacionadas con el donante cuando éste trata de poner a prueba a varios personajes para averiguar a cuál de ellos es el indicado para obtener el objeto mágico; o puede ocurrir que el héroe tenga que luchar consecutivamente contra varios adversarios; o enfrentarse a varias pruebas, cada vez más difíciles de superar; o ser perseguido varias veces y auxiliado en la huida. Por otro lado, una función puede ser negativa, como puede suceder cuando el personaje puesto a prueba por el donante no reacciona de manera satisfactoria a las exigencias de éste.

4.3.2 Reparto de las funciones entre los personajes

Según Propp existen siete categorías fundamentales de los personajes en el cuento: el Agresor o Malvado, el Donante o Proveedor, el Auxiliar, la Princesa y su Padre, el Mandatario, el Héroe y el Falso héroe.

1 El Agresor o Malvado. Su esfera de acción comprende la Fechoría, el Combate y otras formas de lucha contra el Héroe y la Persecución.

2 El Donante o Proveedor. Su esfera de acción incluye la preparación de la transmisión del objeto mágico o Primera función del donante y la Entrega del objeto mágico.

3 El Auxiliar. Las funciones que le corresponden son el Desplazamiento del héroe, el Socorro durante la persecución, la Superación de tareas difíciles, además de su contribución en la Transformación del héroe y en la Reparación de la fechoría o la carencia.

4 La Princesa y su Padre. Su esfera corresponde a las siguientes funciones: la petición de realizar Tareas difíciles, la Imposición de la marca, el Descubrimiento del falso héroe, el Reconocimiento del héroe verdadero, el Castigo del falso héroe o segundo agresor y el Matrimonio.

5 El Mandatario. Solo incluye la Mediación ante el héroe para informarle de la fechoría o la carencia y que trate de repararla.

6 El Héroe. A su ámbito de acción corresponden la aceptación de reparar la fechoría o la carencia o Principio de la acción contraria, la Partida para llevar a cabo la misión encomendada, la satisfactoria Reacción del héroe ante las pruebas que le propone el donante y la consiguiente Recepción del objeto o auxiliar mágico, la Lucha contra el agresor, la Victoria y el Matrimonio.

7 El Falso héroe. Incluye la partida para efectuar la búsqueda, que en su caso no conducirá al éxito; la Reacción ante las exigencias del donante, que siempre será negativa y como funciones específicas, las Pretensiones engañosas.

De la interpretación de la estructura de los personajes del Rey Briones, (2007), nos indica, que como norma general en los cuentos, cada personaje genérico está representado por un único personaje concreto; y a la inversa, cada uno de los individuos que protagonizan el cuento desempeña un único papel en el desarrollo del mismo. Pero eso no impide que en determinadas ocasiones los protagonistas puedan desempeñar más de un papel. Asimismo, se puede dar la situación inversa, que en algunos cuentos personajes como el falso héroe o el donante, estén representadas por más de un individuo.

Del Rey Briones en el estudio de las estructuras del cuento simplifica la estructura del cuento, dado que se da cuenta que en realidad, los elementos esenciales que servirían para definirlo serían como el mismo explica. -Alguien que desea obtener algo (superar algún mal, alcanzar algún bien, o ambas cosas al mismo tiempo), tras superar diversas pruebas y dificultades, lo consigue”, Del Rey Briones, (2007). El final feliz, por tanto, es un rasgo característico imprescindible del relato arcaico de ficción y del cuento maravilloso en particular, de manera que si algún cuento de esta especie no termina satisfactoriamente, lo más seguro es que haya sido manipulado.

4.3.3 El título

Según Alfred Sargatal, el título del cuento, puede tener una significación literal (por ejemplo, El regalo de Reyes, de O. Henry); una significación simbólica, o sea, que haga referencia a una idea (por ejemplo, Ante la ley, de Franz Kafka), o bien mixta, es decir a la vez literal y simbólica (por ejemplo, El guardaguasas, de Juan José Arreola). Cada cuento, en principio, es autónomo y puede ser, por tanto, leído con independencia de los otros libros del autor. El autor puede titular sus recopilaciones de diferentes maneras, según cuál sea su intención: puede usar como título, el de uno de los cuentos del libro, el más significativo, el primero, el que sea más de su agrado, el que considera que engloba su sentido del mundo o el sentido de aquella obra en particular. Actualmente es muy habitual encontrar libros de cuentos que tienen una estructura temática o formal unitaria, aunque cada uno de los cuentos que tiene una estructura temática o formal unitaria, aunque cada uno de los cuentos sea muy diferente de los demás.

4.3.4 Motivo, trama y tema

Aquí, Sargatal nos define que el motivo en un cuento o novela es el impulso que empuja al personaje a realizar determinada acción, o una serie de acciones. De hecho, es la idea dominante en una obra literaria.

La trama o argumento descrita por E. M. Forster, «define una historia como una narración de sucesos dispuestos en una secuencia temporal. Un argumento es también una narración de sucesos y el énfasis recae en la causalidad. -El rey murió y después murió la reina», es una historia. -El rey murió, y después murió la reina de pena», es un argumento. Se mantiene la secuencia temporal, pero el sentido de la causalidad lo eclipsa. O si no: -La reina murió, nadie sabía por qué, hasta que se descubrió que la había matado la pena por la muerte del rey». Esto es un argumento con misterio incluido, una forma susceptible de un gran desarrollo. Suspende la secuencia temporal, se va tan lejos de la historia como se lo permitan sus limitaciones». (Aspectos de la novela, 1972).

Advierte Sargatal que no se debe confundir el argumento la trama con el tema central. El argumento suele ser una historia que se puede resumir, que está en el texto. El tema, en cambio, no es explicitado en general por el autor, sino que es la idea que el autor quiere transmitir pero que esconde detrás de la trama. El tema de una obra literaria no es aquello de que se habla, sino la idea central latente. El tema es precisamente lo que da unidad lógica y forma al relato: es la conclusión que se desprende del cuento, de la

narración, es decir, aquella peculiar interpretación o manera de ver la vida que nos brinda el autor. El tema principal se puede complementar, naturalmente, con temas o ideas secundarios.

4.3.5 Tiempo, atmósfera y tono

El tiempo, o sea la época y la duración de los hechos narrados, es variable. La atmósfera es la sensación o estado emocional que predomina en el cuento; puede ser de misterio, de angustia, de violencia, de paz, etc. El tono revela la actitud del autor ante lo que está presentando; puede ser, por ejemplo, humorístico, didáctico, satírico, idealizador, etc.

4.3.6 Escenario, ambiente y acción

El ambiente es el resultado de la suma del lugar o escenario, el tiempo y la atmósfera. El escenario o marco es el lugar en que se desarrolla la acción, es decir, la sucesión de los diversos acontecimientos que constituyen una historia. La acción puede ser externa, cuando se muestra la lucha del hombre con el hombre, o bien interna, cuando el hombre o el héroe lucha consigo mismo, en su mente o en su fuero interno.

4.3.7 Técnicas

Las técnicas son los medios utilizados por el autor para conseguir la narrativa y conducirnos al tema central. El punto de vista, el elemento más importante, es la mente a través de la que se percibe la narración. El punto de vista de una obra, es la posición o actitud del narrador en relación a su historia; en otras palabras, la perspectiva desde la que se relatan los acontecimientos. Sargatal distingue tres puntos de vista; en primer lugar se encuentra el punto de vista omnisciente²², en que el autor se desplaza de un personaje al otro, de un lugar a otro y de un episodio a otro con absoluta libertad, atribuyéndose a sí mismo el acceso a los pensamientos y sentimientos de los personajes. En segundo lugar se encuentra el de tercera persona, en este caso, el autor o narrador escoge un personaje y la historia es contada con palabras de ese personaje, de tal manera que el campo de visión está limitado sólo a él o a ella; a este procedimiento se le conoce también estilo indirecto

²² Omnisciente. La omnisciencia es también un concepto de la literatura, que consiste en uno de los posibles roles que puede asumir el narrador de una historia. Un narrador omnisciente suele escribir en tercera persona, y puede describir sucesos simultáneos, pensamientos o sentimientos de los personajes o información aún no conocida, todo lo cual no sería del conocimiento de ninguno de los personajes de la historia.

libre. En tercer lugar, está el punto de vista de la narración en primera persona. En este caso, la historia es narrada en primera persona por uno de los personajes, puede ser el mismo protagonista, pero no necesariamente.

En la visión que Sargatal tiene acerca de la intervención del autor en la narración, nos muestra que este cumple tres funciones; la primera, cuando el autor/narrador actúa como relator, el mundo interior de los personajes habrá de ser deducido de sus palabras o de su conducta; la segunda, cuando el autor/narrador es omnisciente selectivo, éste penetra en la mente de un sólo personaje mientras va relatando sus propias peripecias y las de los otros; y la tercera, cuando el autor/narrador es omnisciente múltiple, pone de manifiesto la conciencia de todos o de muchos de los personajes mientras narra sus acciones.

Una técnica narrativa recurrente es la de la retrospectión²³, ocurre cuando el desarrollo cronológico de la acción queda interrumpido por la narración de sucesos pasados. El suspense consiste en retrasar la acción para crear interés y ansiedad en el lector. Obviamente cuanto más larga sea la obra más se recurrirá al suspense. Es difícil crear el suspense en un cuento de una página. Pero aunque sea a pequeña escala, también puede presentar cierto suspense. Todo depende de la habilidad del autor.

4.4 Fase creativa

En la fase creativa, todo diseñador sabe la importancia de establecer la idea central a comunicar, empezando por algunas ideas y bocetos más o menos descriptivos para lograr un resultado ideal de diseño. En la creación literaria, al menos en mi intención de escribir esta obra, empecé dando vida a los personajes del cuento, el primero en orden como un boceto que inicia todo proceso de diseño, fue el de la heroína del cuento, ahí, entré en una disyuntiva, ¿cómo escoger ese personaje?, lo primero que se me vino en mente, fue la vida de una niña que sueña e imagina estando en mundos maravillosos, mágicos casi reales, gracias a las lecturas de cuentos maravillosos proporcionados por el padre. El nombre, debía ser breve, un chispazo dulce y que pudiera representar dignamente el papel principal, que al escucharlo o al leerlo, quede gravado en el inconsciente de los lectores. Así fue el caso para otros personajes del cuento, como el Auxiliar, el Donante y el Agresor o Malvado. Cabe mencionar, que como muchos escritores, decidí involucrar a personas de la vida real cercanas a mí, este ejercicio puede resultar satisfactorio en el proceso de escritura.

²³ Retrospección o analepsis. es una técnica utilizada tanto en el cine como en la literatura que altera la secuencia cronológica de la historia, conectando momentos distintos y trasladando la acción al pasado. La retrospectión o analepsis es una vuelta repentina y rápida al pasado del personaje. Es también el mecanismo que con más frecuencia se usa en la literatura.

Elección de los personajes

Héroe o Heroína	Camila
Agresor o Malvado	Gisela
Auxiliar	Mateo
Donante o Proveedor	Sofía

Elección de la situación inicial

Como ya analizamos anteriormente esta fase debe ser breve, consiste en ubicar en tiempo y espacio el escenario donde se presentará la trama de la obra, aquí comienza la presentación del personaje principal, doy una breve explicación de los conflictos que sucederán en la trama del cuento. Ejemplo: *“Era un hermoso día de verano, Camila regresaba del colegio...”*, aquí presento en tiempo y espacio a mi personaje principal que es, en este caso *“Camila”* la heroína del cuento. También describo uno de los conflictos que tendrá que superar el personaje principal, así, introduzco al lector a la trama del cuento, *“Pronto viajaría a un lugar mágico, del cual, su padre había contado una maravillosa historia”*. La estructura del cuento demanda no de forma imperiosa el reparto de las funciones, esta característica depende de la habilidad del escritor, así lo dejan entre dicho los folkloristas, esta es la siguiente situación que había que sortear. De forma que mis personajes cumplen directamente con sus actividades dentro de la historia. La Heroína, o sea Camila, está preparada para enfrentar el reto y partir de casa, lo hace mediante sus sueños. Después tenemos al Auxiliar, el Capitán Mateo, este personaje como lo indica el reparto de funciones acompaña y guía a la heroína durante las tareas impuestas a ella. No podía faltar el Donante, decidí darle el papel a una niña con más edad que Camila, pero como lo menciona la estructura del cuento, este personaje entrega el objeto mágico, y da apoyo moral a la heroína. El último personaje es el Malvado, en este caso es representado por una pirata que intenta recuperar cierta magia y apoderarse de todo el reino, ese es el reto que tiene Camila (la heroína), derrotar a Gisela (la malvada), y así, cumplir con los requisitos más indispensables en la creación del cuento infantil.

Elección del título

Para elegir el título del cuento decidí hacer una referencia simbólica al contexto del cuento, ya que hago referencia al espacio donde se desenvuelve la historia *“El Viaje de Camila”*, esto porque en un futuro haré una recopilación haciendo referencia a las aventuras

del personaje principal, la idea es que el personaje viaje a diferentes mundos maravillosos, así, podré crear una colección de los viajes de Camila. De tal forma, haré uso de la estructura temática o formal unitaria de la colección, aunque cada uno de los cuentos tendrá su estructura temática o formal unitaria, para que cada uno de los cuentos sea diferente de los demás.

Elección del motivo, trama y tema

En esta obra el motivo que lleva al personaje a cumplir sus propósitos, son los sueños que pueden transportarla a mundos mágicos, gracias a que escucha las lecturas que su papá le cuenta, ese motivo hace en particular fomentar la imaginación del lector y de quien escucha esta historia.

La trama o argumento recae en *“Mami, podrías leerme la historia de papá, deseo soñar que navegamos sobre el mar hacia la isla mágica”*. Este argumento que utilizo describe una historia de un desarrollo más o menos largo con un poco de misterio.

El tema, como lo menciona Sargatal no lo menciono del todo, la idea que tengo de mi obra recae en los sueños y las aventuras vividas por mi personaje principal (Camila), gracias a que sus padres fomentan en ella la lectura de cuentos maravillosos, que a la vez, es una interpretación muy personal de describir los sueños y la imaginación de los niños, para este cuento en particular, Camila viaja a una isla mágica donde existen piratas, barcos, castillos y personajes maravillosos.

Elección del tiempo, atmósfera y tono

El tiempo, o la época es variable en mi historia, describo un relato que indica dos tiempos, en presente donde inicia la historia, pero que se desarrolla en el pasado en un lugar lejano donde existían los piratas. La atmósfera del viaje de Camila describe una sensación de misterio, con un toque mágico y de aventura. El tono al que acudo es más idealizador, ya que pongo el papel principal en una niña (una figura femenina que se convierte en el centro de atención), llegando a ser ella la heroína de la historia.

Elección de escenario, ambiente y acción

El ambiente se desenvuelve en una isla mágica, en el océano, cerca del mar Caribe, producto de los sueños de Camila. El escenario o marco se desarrolla en el Caribe utilizando barcos, castillos, e islas, así, construí los sucesos de la historia. La acción es

externa, muestro la lucha de Camila con el personaje malvado en este caso Gisela la pirata, también puede ser interna, ya que Camila lucha al final, en sus sueños para llegar con bien a donde están sus padres y terminar la historia.

Elección de la técnica

De los tres puntos de vista descritos por Sargatal acudo al omnisciente, en donde, como autor puedo desplazarme de un personaje a otro, de un lugar a otro y de un episodio a otro con absoluta libertad, de forma, que me permito acceder a los pensamientos y sentimientos de los personajes. También utilizó el de tercera persona, en este caso, escojo un personaje para contar la historia con palabras de ese personaje.

4.4.1 Formulación de ideas

Para crear este cuento ilustrado debí cumplir con ciertos lineamientos de diseño, como la secuencia visual, la cadencia, el ritmo, el drama del paso de la página. Pero más importante que eso, para mí, está el hecho innegable de que el espíritu lúdico²⁴ era el componente más importante para la creación de este libro, de tal forma, deje fluir mis ideas en base a la experiencia y el contacto de los niños con este cuento en particular en futuras lecturas. Los primeros intentos de dar vida y relación a la palabra escrita de esta historia junto a sus personajes en su ambiente, comenzaron con los trazos de los primeros personajes, en este apartado le doy vida al personaje principal en sentido figurado, como esta obra tiene una dedicación especial a mi hija María Fernanda, base la imagen de este personaje en ella o mejor dicho en fotografías de ella, puedo decir que no es el único personaje con esta dedicación, pero dejo constancia que es un experiencia muy rica el poder encarnar un personaje en una niña que vive y sueña como todos los demás niños. Así, es como empiezo estos primeros bocetos.

Soporte Técnico

Para este proyecto de diseño es necesario contar con lápiz, papel bond, albanene especialmente para las transferencias y los movimientos de los personajes, un block de dibujo para las ilustraciones grandes de los escenarios y finalmente la herramienta que se ha vuelto imprescindible en el trabajo de todo diseñador, el ordenador y un escáner con los

²⁴ La experiencia lúdica o espíritu lúdico es la forma que adoptan los niños a través del juego y parte de una improvisación dramática. A través del juego someten a prueba a su mundo, aprenden sobre él, por lo tanto es esencial para su sano desarrollo. Para los niños, el juego es un asunto serio su finalidad es desarrollar su estado mental, físico y social. Por medio del juego resuelven confusiones, angustias y conflictos. Esta experiencia lúdica les sirve de lenguaje a los niños –un simbolismo que sustituye a las palabras. Los niños sienten muchas cosas en su vida que todavía no pueden expresar con el lenguaje hablado, entonces usan el juego para formular y asimilar lo que experimentan.

programas necesarios para el diseño editorial y de edición de imágenes e ilustraciones, como Illustrator, Photoshop e InDesign. Es importante recalcar que me fueron muy útiles para ilustrar y dar efectos más finos en la ilustración que otros materiales no otorga, a parte, de la versatilidad de edición en varios formatos para su impresión final. También los lápices de colores fueron muy útiles en la confección del cuento, ya que el dramatismo en la textura da un contraste idóneo fundiéndose con la simpleza de la ilustración digital.

Primeros Bocetos

La parte visual de este y de todo proyecto gráfico, más allá de su complejidad y extensión, de todas las etapas previas de documentación, investigación, contextualización, etc., siguen un camino más o menos estándar que se compone de tres instancias principales; el rough o esbozo, el boceto o preproyecto y el original o proyecto final. En este proyecto en particular debí llevar a cabo en contadas ocasiones con este proceso para todos los personajes y las escenas del libro, aquí presento ese proceso en el rostro del personaje principal, se puede observar un esbozo del rostro sacado de una fotografía de mi hija, después un boceto de como quedaría y finalmente el original terminado en Illustrator.



1 Rough o esbozo de -Gamila" personaje principal.



2 Boceto o preproyecto de -Gamila" personaje principal.



3 El original o proyecto final de -Gamila" personaje principal.

Dibujos constructivos

Para la fase del modelaje de los personajes fue necesario como mencione antes, realizar los tres pasos para llegar al proyecto final de cada personaje y o escena.



1 Rough o esbozo de -Gamila" en una escena personaje principal.



2 Boceto o preproyecto de -Gamila" en una escena personaje principal.



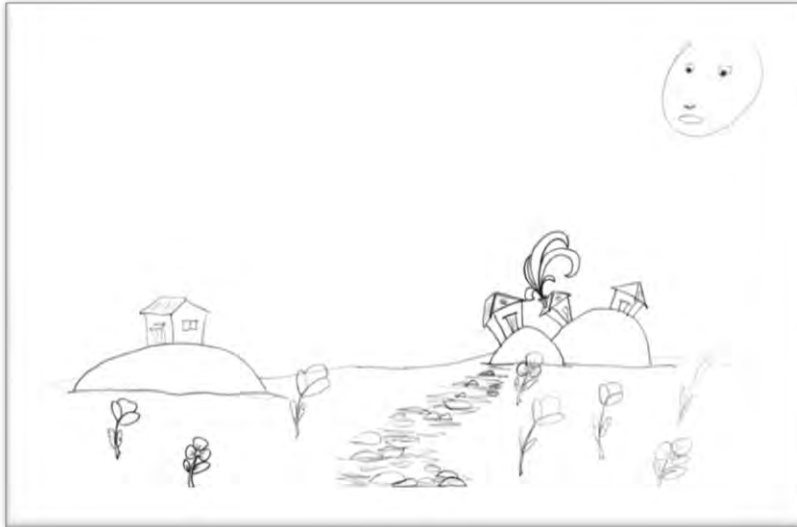
3 El original o proyecto final de -Gamila" en una escena personaje principal.

Construcción de la situación inicial

Recordando que en los cuentos ilustrados, ni las palabras ni las imágenes tendrían sentido si se percibiesen por separado. Es importante crear esta relación como una reducción rítmica de palabras e imágenes. A menudo en este tipo de libros podemos observar páginas sin palabras, donde la totalidad del significado viene dada por el texto visual. Es por eso que había de llevar a relacionar texto e imagen en ese sentido rítmico de lectura en la construcción de la imaginación y despertar el interés en los niños a través de la relación entre ilustraciones y texto.

No solo se tiene que cumplir con los parámetros de diseño en la construcción de cada situación o escenario, en este primer caso demuestro la importancia de vincular la imagen y el texto, es tan amplio y divertido ilustrar para los niños que me permití dibujar estrellas en un cielo soleado, dejar que las ideas fluyan y que sea la propia experiencia de los niños con esta obra la que critique a favor o en contra del propio cuento y de mi experiencia como autor literario, ya que en realidad son ellos el público a quien va dirigida este cuento.

Para lograr esa calidad de ilustraciones fue necesario pasar del papel y los lápices de colores al acabado digital, puedo dejar constancia que el Illustrator es muy útil en la confección y terminado de las ilustraciones, además de la versatilidad que se alcanza para el momento de la edición de los libros ya que permite una buena comunicación entre el diseñador o autor, en este caso yo, con el editor que culminara el trabajo de impresión de la obra, también, por los formatos que se pueden lograr con el manejo de los archivos digitales y la calidad inmejorable de impresión.



1 Rough o esbozo de la situación inicial.



2 Boceto o preproyecto de la situación inicial.



3 El original a doble página de la situación inicial.

4.5 Conclusiones al proceso metodológico y diseño del cuento

Al comenzar a escribir "El viaje de Camila", aunque de manera autodidacta y en otro sentido guiado más por mi intuición y apego a mi gusto estético, que al pleno conocimiento de la morfología del cuento. Concluyo, al final del camino, cuando veo terminada mi primer obra literaria, que en realidad los cuentos maravillosos forman parte de un arquetipo, de esa conciencia colectiva, parte del deseo y los sueños de nuestra propia humanidad ligadas a esa esencia que nos une con la vida a nuestra presencia en este mundo, que los cuentos, ahora, como en tiempos más remotos nos dan identidad, por medio de ellos logramos despertar en nuestros propios sueños, y así, en la realidad logramos materializar nuestras experiencias usando un elemento tan complejo y sencillo en sí mismo, una expresión que ha dado tantos vuelcos en la historia del hombre, capaz de crear y destruir si así lo deseamos, una forma ineludible de enseñar o en su sentido opuesto de llevar a la completa ignorancia a pueblos enteros si no es permitido su pleno conocimiento, al final, somos capaces de crear con nuestro lenguaje obras maravillosas que despliegan mundos imaginarios, tan particulares en cada individuo, como al mismo tiempo compartidos entre tantos por el acto de la lectura. Lecturas que no serían posibles si no existieran aquellos dedicados a expresar la simpleza de la propia experiencia, de los hechos que dan imagen a nuestra propia existencia. Es pues el lenguaje escrito y hablado, un material tan puro y complejo el que nos lleva a transmitir lo que somos. Por años, el hombre ha creado historias maravillosas, cuentos que seguramente han seguido una estructura básica, o probablemente a evolucionado hasta alcanzar la conocida en su estudio por Vladimir Propp.

Al llevar a un análisis detallado de la estructura del cuento "El viaje de Camila", encuentro relaciones directas con el estudio del folklorista, efectivamente existe un reparto de las funciones de los personajes, donde esas funciones permanentes de las que habla Propp no cambian, que varían las funciones y las situaciones, pero los elementos principales no cambian, los personajes se mantienen en su línea de acción según la estructura del cuento. En esa relación de funciones del cuento, que como máximo pueden ser 31, pero que a su vez no maneja un mínimo, si no deja abierta la posibilidad de trabajar con pocas funciones como es el caso de mi obra, pero al variar su contenido y el turno en que aparecen, logró transformar la riqueza imaginativa en este cuento. La acción del personaje ejecutante o principal está determinada porque se despierta en ella la imaginación y la aventura de vivir dentro de sus sueños las historias contadas por su padre.

Como ya mencione en la fase creativa de la metodología de diseño, la situación inicial describe como el personaje principal regresa después de un día de clases camino a casa preparada para vivir aventuras de sus propios sueños, el espacio va en relación a un lugar campirano, alejado, donde transcurren las cosas con normalidad, el tiempo es lejano e impreciso de ubicar para los lectores, tal como lo describe Propp en su estudio del cuento. Como lo menciona el mismo folklorista, las funciones pueden variar para cada cuento, todo depende de la habilidad del escritor y como estructure su cuento, en mi cuento hice uso de algunas funciones, como el Alejamiento donde "Camila", parte de su casa para hacer frente a los peligros que será sometida. También existe una Fechoría, en esta función el personaje antagonico trata de conquistar el reino Azul pero la heroína lo impide, antes de eso, ocurren ciertas peripecias para llegar a la reparación del Daño o Fechoría, como viajar hacia donde

está el Donante y recibir el Objeto Mágico. Al inicio del cuento hago referencia a una Carencia, aquí la heroína necesita de su padre y la necesidad de escuchar las lecturas que despiertan la imaginación de "Gamila", en esta función, dice Propp que el motivo puede ser cualquier necesidad de algo que no se tenga en ese momento, así, interpreto el reparto de esta función.

Continuando con mis conclusiones a este capítulo, puedo mencionar que logré dentro de los parámetros establecidos por el folklorista que, existen otros elementos como una Mediación, o Momento de transición, este se puede observar cuando el Donante ayuda con un concejo a la heroína a actuar, así, se describe en el reparto de las funciones según Propp, el héroe actúa después de ser inducido por alguien más. Existe otra función en mi cuento, es el Principio de la acción contraria, aquí, como describe Propp el héroe o alguien más se decide a reparar la fechoría, en este caso "Gamila" repara tal fechoría. Otro caso es la función de la Partida, en este cuento hago uso en dos ocasiones de la Partida, una cuando sueña y parte a un mundo imaginario y el otro cuando recibe de parte del Donante el Objeto mágico a reparar la fechoría, tal como dice Propp, la heroína no sabe a dónde se dirige pero va en camino de recibir alguna orientación. A partir de estas funciones Mediación, Principio de la acción contraria y Partida, comienza la trama de mi cuento, tal como lo deduce el folklorista en su estudio, ya que entra en acción otro personaje importante el Donante.

La Primera función del Donante, para este momento "Gamila" recibe el Objeto mágico de manos de una hechicera, recibe este objeto gracias a que ella reúne las condiciones morales que indica Propp en su estudio de la estructura del cuento. La función siguiente va de la mano de la anterior como lo indica el folklorista, la Reacción del héroe, aquí dicha reacción es positiva por ser la heroína verdadera y aceptar el reto de reparar la fechoría. Una función entre las dos anteriores es la Recepción del objeto mágico, en el cuento describo como la Hechicera o el Donante, entrega a la heroína "Gamila" el Objeto mágico, que en este caso es material y con poderes mágicos, también la heroína recibe un concejo por parte del Donante. Acto seguido, según la estructura del cuento, indica Propp, ocurre un Desplazamiento, el héroe o para el caso de mi cuento heroína ya conoce su destino y se dirige a enfrentarse a el Agresor o Malvado para reparar la Fechoría, y continua esta función con la ayuda de su Auxiliar.

Otra función importante que ocurre en los cuentos maravillosos es la Lucha, esta función se resuelve según lo indica la morfología del cuento, a favor de la heroína gracias al empleo del Objeto mágico, aquí, mi heroína hace uso en todo momento de los objetos mágicos para derrotar a su antagonico. Acto seguido a esta función es la Victoria, "Gamila" la heroína del cuento derrota a "Gisela" el personaje malvado del mi cuento y así hago uso de otra función importante en los cuentos maravillosos. La fechoría es reparada cuando la heroína de mi cuento derrota a la malvada, de esta forma cumplo con otra función en la creación de mi cuento la Reparación. Propp menciona que existe una Vuelta, esta función se da después de la Reparación y que no siempre el personaje principal regresa a casa sino que se queda a vivir en el mundo donde fue realizada la trama del cuento, en mi caso decidí realizar esta con un regreso a casa para posteriores episodios del mismo personaje a otros mundos y otras historias.

La Persecución es otra función utilizada en mi cuento para darle un poco de congruencia y unir la acción del cuento dándole un poco de dramatismo a la historia. Al momento del Socorro, una función utilizada en los cuentos donde el auxiliar u objeto mágico ayudan a la heroína de mi cuento a culminar con su tarea, así lo menciona Propp en su estudio, después -Gamila” regresa a casa gracias al uso de ese objeto mágico, de tal forma uso otra función en la creación del cuento. Tarea cumplida, es esta otra función que ayuda a estructurar un cuento, siempre se utiliza después de que la Fechoría es reparada con ayuda del auxiliar mágico, yo hago uso de esta función precisamente al termino de la Lucha y reparación de la Fechoría, ya que culmina exitosamente el personaje principal con ayuda del objeto mágico, al menos así lo indica la estructura del cuento. Propp nos dice que el Reconocimiento se produce muchas veces cuando el héroe o en este caso heroína muestra la señal obtenida tras la lucha contra el agresor, yo no hago uso de ninguna marca en particular, pero sí creo que ese Reconocimiento se da al final de la historia cuando regresa con su familia. No puede faltar una función importante que recomienda el folklorista, el Castigo, esta función supone el castigo impuesto al personaje antagónico, en este caso, -Gisela” es desterrada a un lugar mágico donde no regresará jamás. Para finalizar con las funciones que utilicé en la creación del cuento, es la función del Matrimonio, en este caso Propp da a entender que esta no necesariamente debe ser la culminación con la boda de la princesa y el héroe, también se da con la simple reparación del mal o fechoría. Para mi historia, así menciona Propp, -el regreso a su casa a salvo después de extraviarse y superar graves peligros”. Yo llevo la culminación de mi cuento con el regreso de -Gamila” al lado de su familia al lugar donde se supone viajarían en la vida real, por supuesto dentro del contexto del cuento.

Para concluir este análisis y según el planteamiento del folklorista Propp, es que si existe una relación en las funciones del cuento, pude utilizar algunas de ellas para estructurar mi obra y la acción de mi cuento se desarrolla en el límite de esas funciones. También observo una sucesión lógica y estética en la morfología del cuento tal como lo recomienda Propp. Pude cubrir un requisito marcado en el análisis del folklorista, este es, la compatibilidad entre las funciones sin que las funciones utilizadas por un servidor excluyeran a las demás. Agrupe algunas funciones en pares y otras en grupos grandes especialmente donde cobra importancia la trama del cuento. Finalizando estas conclusiones algunas aparecen aisladas tal como concluye Propp en su estudio a la estructura de los cuentos maravillosos.

Capítulo 5

5.1 Creación del cuento ilustrado

Para cualquier situación de comunicación, el emisor desconoce, hasta cierto grado, el efecto que tendrá su mensaje sobre el receptor. Para la creación literaria, los escritores pueden predecir algunas respuestas de sus lectores. Todo lo que pueden saber es que son capaces de dar respuestas probables, incluyendo respuestas negativas o nulas, Arthur T. Turnbull (1986). Pero indica este autor que para cualquier situación ya sea de diseño o creación literaria. Un diseñador o escritor puede ser capaz de predecir las respuestas de nuestros lectores, esto demuestra que se está haciendo lo correcto, es decir, las respuestas tendrían oportunidad de ocurrir. Para poder iniciar la obra literaria es importante tomar en cuenta la estructura del mensaje y sobre todo a los lectores, de esta forma se aumentan las probabilidades de predecir sus respuestas. Al buscar información de a quién dirigir la obra como en todo trabajo de diseño se aprende algo que se desconocía y puede ser un punto a favor de que la obra tenga buenos resultados.

En la creación del cuento ilustrado, como en cualquier caso de diseño se debe saber lo que se desea transmitir, es decir, conocer el significado de lo que se desea comunicar con el lenguaje entre ilustraciones y texto que el lector va adquirir. De tal manera se tiene a disposición un vocabulario verbal y un vocabulario compuesto por elementos visuales, creando una sintaxis²⁵ verbal y visual. Por sintaxis Arthur T. Turnbull explica que es la ordenación de los elementos verbales y visuales para mostrar sus relaciones, a fin de que el lector interprete correctamente el significado pensado o en este caso leído. Los lectores de los cuentos ilustrados en este caso los niños, carecen de ventajas y deben descifrar sin ayuda el significado. Así, el papel de los lectores o sea los niños se torna activo alrededor del cuento ilustrado. En otro sentido, los niños se introducen en un proceso de toma de decisiones; deciden cuáles son los significados que se le presentan.

Según algunos críticos los cuentos ilustrados suelen considerarse aptos para un público de entre tres y siete años de edad, pero como ya demostré en esta investigación, podemos fomentar la lectura de cuentos ilustrados desde los primeros días de nacidos hasta los ocho años de edad, porque sus contenidos y significados se comunican ante todo mediante los dibujos, apoyados por la palabra escrita junto al proceso de lectura proporcionada por los adultos. Para garantizar el éxito de los cuentos ilustrados debe existir, desde el principio, un vínculo entre la palabra escrita y la imagen, Martin Salisbury, (2007). Además, en tiempos recientes se atribuye una mayor trascendencia a la función de las imágenes en el desarrollo educativo.

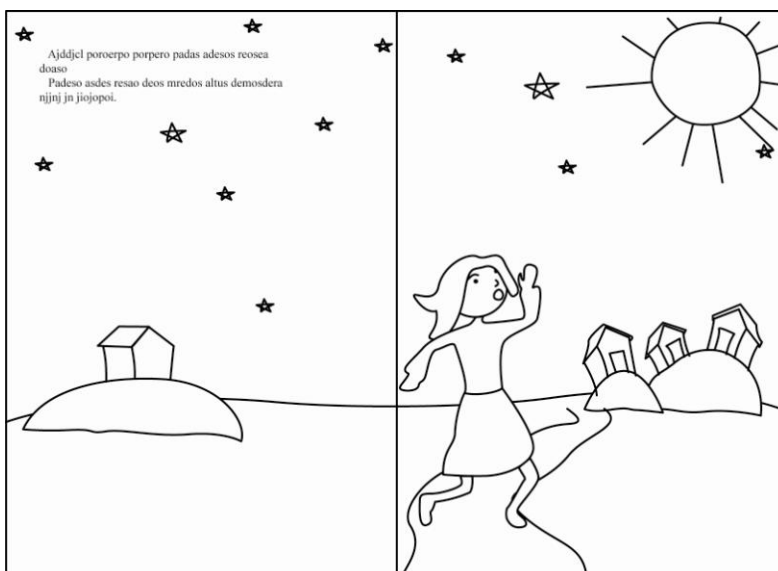
El autor denomina a este como pensamiento visual, este concepto empieza a extenderse mientras que en el pasado las imágenes de los cuentos ilustrados duplicaban la palabra escrita, en la actualidad la relación es más compleja, más sutil, más irónica y hasta subversiva. Aunque en realidad, los cuentos ilustrados son valorados en función de su contenido verbal y el texto pictórico se reseña, cuando mucho, como unas esplendidas

²⁵ Sintaxis. Para diversos autores, tanto funcionalistas como generativistas, la sintaxis opera mediante operaciones binarias de combinación de dos elementos funcionalmente diferentes. Así todas las lenguas contarían con una operación binaria del tipo $SX + SY \rightarrow SZ$ en que cualquier unidad sintáctica no-simple es descomponible en dos partes, cada una de ellas, en principio con diferentes funcionales y estructura.

ilustraciones. En un cuento ilustrado, ni las palabras ni las imágenes tendrían sentido si se percibiesen por separado. Maurice Sendak define esta relación como “una síncopa rítmica de palabras e imágenes”. En este tipo de cuentos, existen libros sin palabras donde la totalidad del significado viene dada por el texto visual, Martin Salisbury, (2007).

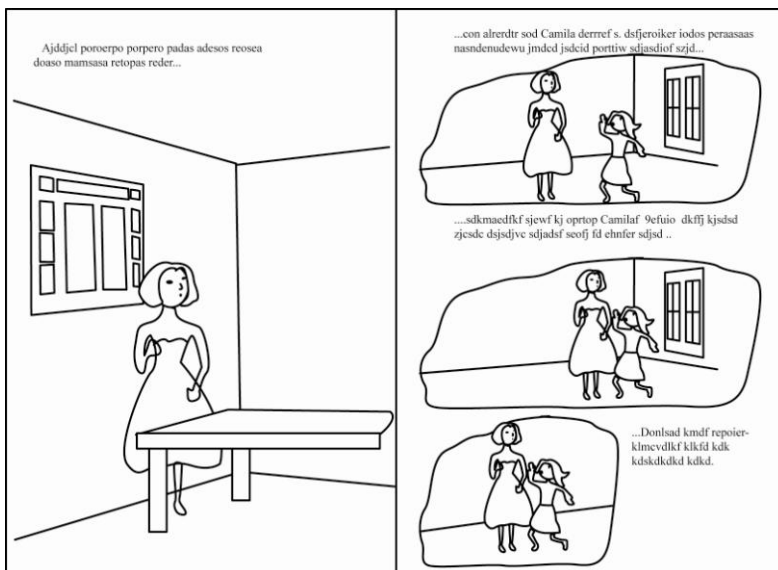
5.1.1 Relación entre texto e imagen

Como ya mencione en el objetivo anterior el contenido de los cuentos ilustrados está conformado por la relación estrecha entre el lenguaje visual y el lenguaje escrito. Así que, para poder crear esta simbiosis es importante una vez completa toda la obra escrita, comenzar por la creación de los escenarios en relación a la trama del cuento. Como receta de cocina, los diseñadores tenemos herramientas a nuestro alcance como el story board y los elementos de guionismo. Como en todo guión el texto y las ilustraciones van creando escenas, al término de este proceso es posible determinar la cantidad de páginas completas del libro terminado.



Pág. 2 y 3 Escenario 1
Dialogo 1

Era un hermoso día de verano; Camila regresaba del colegio más contenta que de costumbre, había llegado al fin el día más esperado por ella. Pronto viajaría a un lugar mágico, del cual, su padre le había contado una maravillosa historia.



Pág. 4 y 5 Escenario 2,3,4,5
Dialogo 2

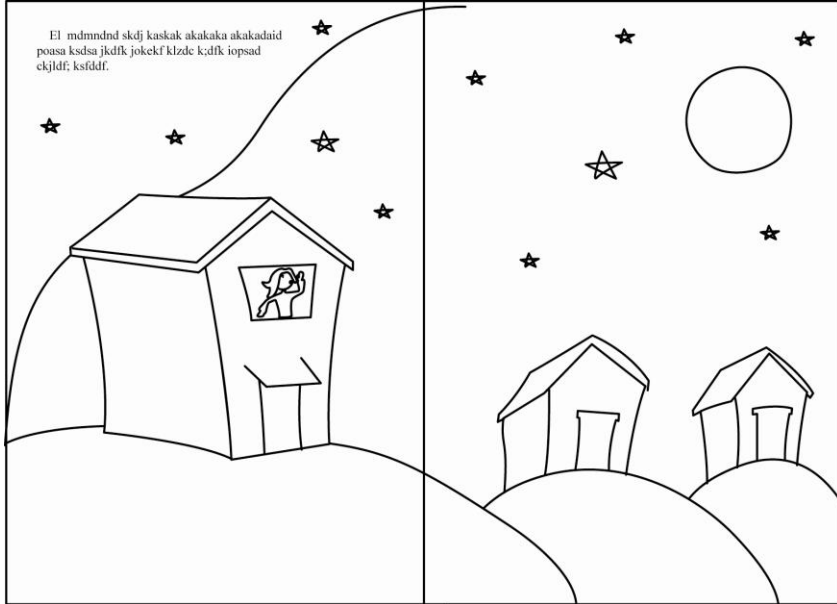
(2)Mientras tanto en casa, su madre Isabel Esperaba paciente la llegada de Camila...
(3) con gran alegría Camila llegaba a casa...
(4) Pero los ojos de Camila suplicaban con una luz...
(5) Doña Isabel respondió con dulzura a las súplicas de su pequeña hija.

Página 4

Escenario2

Página 5

Escenario 3,4 y 5



Página 6

Página 7

Escenario 6

Pág. 6 y 7 Escenario 6

Dialogo 3

El tiempo corrió veloz, de pronto y sin darse cuenta, un manto salpicado de lucecillas cobijó las esperanzas de Camila...

En esta secuencia de imágenes demuestro la forma de relacionar el texto con las imágenes antes de iniciar con el proceso de ilustrar cada escena, de esta forma se puede corregir el boceto cuantas veces sea necesario hasta llegar al resultado deseado.

5.2 El formato de página

Después de tener la secuencia correcta de las ilustraciones y el texto, di paso a otro referente muy importante en el diseño del cuento, el formato de página. El atractivo de un libro comienza por la sensación causada gracias al tamaño y proporción de su contenido. Desde la antigüedad, unos formatos de página se han usado más que otros demostrando una eficiencia sobradamente contrastada. Algunos autores aconsejan adaptarse de acuerdo con el alcance del libro y su encuadernación. Dando como resultado el desplazamiento de la caja de texto hacia el exterior, para lograr un aspecto armónico del libro acabado y no lo fielmente como indican los diagramas, Phil Baines, Andrew Haslaw (2002). Partiendo de la primicia de que todos los diseños son diferentes, el diseño de este cuento me permitió elegir el formato de página de 180 x 260 mm con ilustraciones a doble página.

5.2.1 Caja tipográfica

Dentro del formato de página existe una variable de igual relevancia, la caja tipográfica, también conocida como mancha, página tipográfica o página de texto. Para lograr una unidad en la mancha tipográfica fue necesario aplicar una regla básica para obtener el ancho de línea. Conocemos tres formas para calcular una línea óptima. El primer método se cimienta en sesenta pulsaciones, este número lo utilizaban en los viejos manuscritos. El segundo sostiene que dentro de una línea han de haber entre seis y ocho espacios entre palabras, garantizando en caso de tener que ampliar o reducir el espacio entre las palabras en la composición en bloque, no surjan espacios demasiado grandes o pequeños.

	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	110	120
	----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----												
60 pulsaciones	Compuso un hermoso poema donde expresa el dolor de los suyos												
8 espacios	Ante la inmediata pérdida de Valencia ante los cristianos.												
12p = 120 mm	Compuso un hermoso poema donde expresa el dolor de los suyos												

El último método está enraizado en un valor empírico y coincide casi exactamente con los sesenta caracteres anteriores, la fórmula dice que el tamaño de letra en puntos de Didot multiplicado por diez es igual a la longitud de la línea en milímetros. Pero estos métodos solo son aplicables para lecturas de adultos y no son adaptables para la lectura infantil.

5.2.2 Caja tipográfica para niños

Para la cuestión de cuál es el tipo más idóneo para la primera edad de lectura, Hans Peter Willberg, (20), nos recomienda lo siguiente.

-La longitud de la línea debe poder captarse de un vistazo. Unas 50 pulsaciones por línea sería lo recomendable.

-Los saltos de línea deben orientarse por relaciones de significado.

-Para que la imagen de las palabras puedan captarse de forma clara, las palabras deben estar bien separadas de sus vecinas.

-Por ello los espacios entre palabras deben ser mayores que en la composición "normal", sin perjuicio de esta norma; el interlineado debe ser mayor que el espacio entre palabras.

Era un hermoso día de verano, Camila regresaba del colegio más contenta que de costumbre, había llegado al fin el día más esperado por ella.

Pronto viajaría a un lugar mágico, del cual, su padre le había contado una maravillosa historia.

Aquí demuestro que los saltos de línea están relacionados con el significado. El tipo, el espacio entre palabras y el interlineado se acoplan de modo que la perpendicularidad de los trazos de la letra no limiten la configuración de la línea.



En la práctica, el formato de página del cuento quedó a 180 x 260 mm, con una longitud de 50 pulsaciones por línea. Está compuesto de Palatino a 14 pt, con una separación amplia entre palabras para ser captadas por los lectores infantiles y un interlineado mayor que la separación de palabras.

5.2.3 Tipografía para niños

Al seleccionar una tipografía adecuada para el cuento seguí algunas recomendaciones. En primera instancia hay que prestar atención, que los niños son aficionados a la lectura como «juego» o más bien un oyente que juega, Phillip Luidl (2004), porque como ya vimos en los capítulos anteriores el juego forma parte importante en el aprendizaje de los niños, de tal forma, que hablamos de los primeros libros para aprender a leer y de los cuentos reservados para los niños de la primera edad.

Normalmente los libros para niños están compuestos en letra sin remates dado que los niños aprenden en primer lugar a escribir este tipo de letra. Sin embargo, hay ciertas objeciones importantes que deben tomarse en consideración y que alegan que a las letras de palo seco les faltan precisamente los elementos que las distinguen de las demás; los remates, no solo nos sirven de guía en cuanto a la dirección de la lectura, sino que también delimitan las líneas de sus trazos ascendentes y descendentes, facilitando con ello la lectura.

Veamos con más detenimiento estas dos escuelas, la parte que defiende el uso de letras de palo seco dice, que los libros destinados a ser leídos por principiantes deben tener una forma sencilla, por lo que para los cuadernillos, libros de dibujo y cuentos se escogen letras palo seco.

La otra escuela se fundamenta en que los caracteres no deben ser extremadamente sencillos, sino tan claros como sea posible, por lo que recurren sobre todo a las romanas.

Los argumentos de ambas escuelas se sustentan en lo siguiente. Los caracteres de formas simples pueden enseñarse y copiarse con menos complicaciones, pero las formas claras e inconfundibles son de mayor importancia. Los caracteres de nuestros tipos más usuales –sobre todo los de palo seco– no son tan unívocos como suponemos. Para los primerizos en la lectura existen toda una serie de trampas. Podemos observar algunas diferencias en los siguientes ejemplos representando estos problemas.

Simetría

Para muchos niños, la izquierda y la derecha, arriba y abajo todavía no están perfectamente definidos.

Aunque un tipo mire a uno u otro lado o se asiente sobre la cabeza o el pie, no los distinguen, para ellos la forma es la misma.

Por ello hay que cuidar que estas formas no sean "iguales". En los tipos palo seco, es necesario aplicar artimañas, mientras que en las romanas, con sus remates, las diferencias están la mayoría de las veces presentes de manera "natural".

ae ae

ae

dbqp

dbqp

dbqp

Identidad aparente

l y l, i y j no están diferenciadas entre sí, o muy poco. En el caso de tipos para niños, deben resultar claramente diferenciados, lo que es más difícil en los palo seco que en los tipos con remates normales.

ll ll ll ll

ij ij ij ij

Ambigüedades

En los tipos para niños debe descartarse que la suma de dos letras conjuntas pueda tener la misma apariencia que una tercera.

rn rn

rn

Proporciones

Los ascendentes deben ser lo bastante largos para que no pueda confundirse ningún carácter.

hn hn

ad ad

5.3.1 Cuerpo de letra

Otra cuestión importante es el cuerpo de letra. La creencia general de que "cuanto más pequeño sea el niño, más grande debe ser la letra", es una equivocación segura. Existen dos escuelas de pensamiento para esta cuestión. Una aboga por tamaños de letra relativamente grandes para cuadernillos y libros de dibujos, con el fin de que las diferencias entre las formas de los caracteres resulten claras. Sólo cuando haya adquirido cierta soltura en las rutinas de la lectura se introducirán cuadernillos y libros de letras más pequeñas.

La otra escuela, en cambio, parte de la observación de que los niños con ojos sanos enfocan de un modo muy preciso, y leen a una distancia muy corta del papel. Con cuerpos grandes, las palabras largas requerirían fijar la vista dos o tres veces por palabra, con lo que su imagen no podría aprehenderse como una unidad, así, se perjudicaría el proceso de aprendizaje de la lectura, Hans Peter Willberg, (2003).

Esto se debe a que los niños aprenden a leer signo a signo, por eso dependen de la claridad de la expresión o de la imagen de la palabra, que será superior en las letras de mayor tamaño que en otras más pequeñas. Por esta razón, los libros infantiles no deberían estar compuestos en tipos menores de 12 p, debiéndose mantener, además, advierte Philipp Luidl, deben mantener un interlineado suficientemente holgado.

Captar la imagen de la palabra

Captar la imagen de

5.3.2 Justificación tipográfica

Al estudiar con detenimiento las opciones para la composición tipográfica del cuento, decidí basarme en los pensamientos de la escuela que defiende el uso de caracteres romanos, porque sin duda es mejor seguir la lectura gracias a sus remates y los rasgos que las diferencian de las de palo seco. Para el cuerpo de letra me base en la teoría de que los niños no necesitan de cuerpos de letra grande, basta con un tipo no menor a los 12 pt para que puedan captar la imagen de la palabra para no entorpecer la lectura.

Seguí la reglas como la de utilizar una línea de 50 pulsaciones por línea, saltos de línea relacionados con el significado, obvio la imagen de las palabras claras y separadas unas de otras y un interlineado mayor al espacio entre palabras. Quedando al fin una composición por una tipografía Palatino Lynotype a 14 pt. Como demuestro en el cuadro siguiente.

Era un hermoso día de verano; Camila regresaba del colegio más contenta que de costumbre, había llegado al fin el día más esperado por ella.

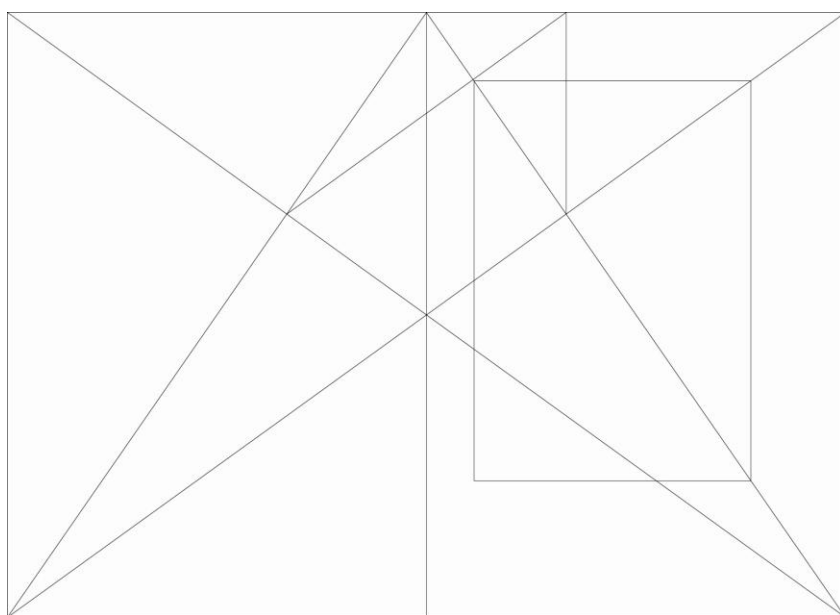
Pronto viajaría a un lugar mágico, del cual, su padre le había contado una maravillosa historia.

5.4 Retícula

Como sistema, la retícula puede ser sencilla o compleja, restrictiva o liberadora, como su creador quiera que sea. La estructura reticular de cualquier documento encuadernado siempre se concibe en forma de doble página, especialmente para los libros ilustrados como el proyecto de esta investigación. Tradicionalmente, la retícula del libro solía regirse por los

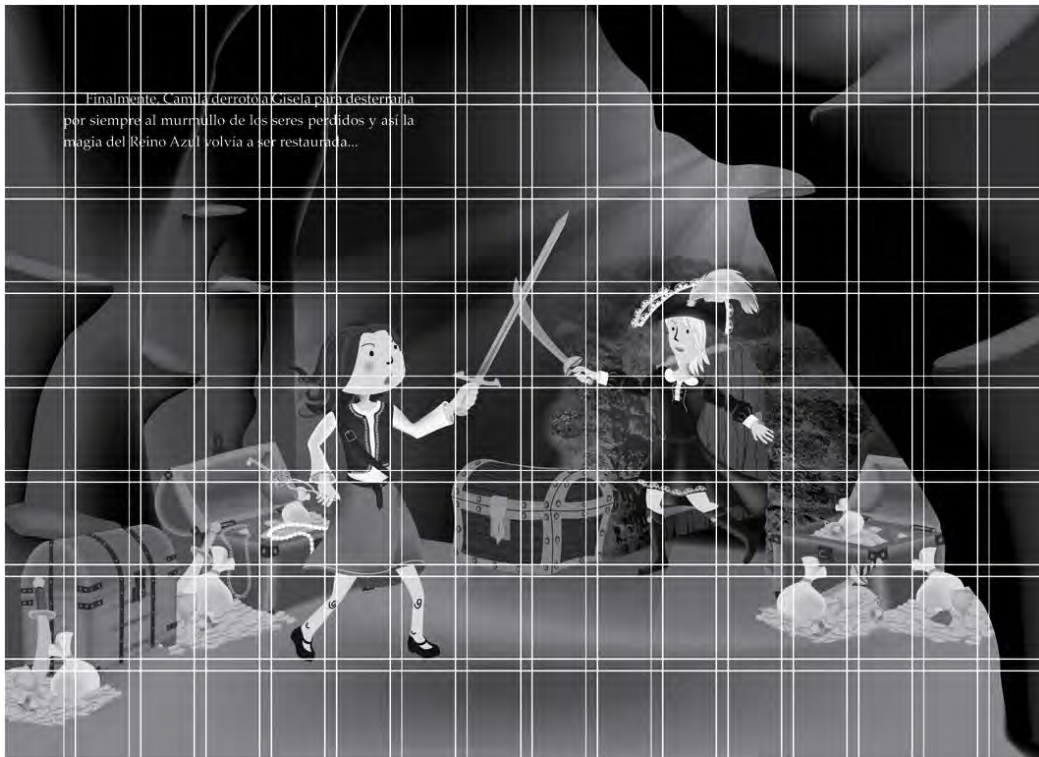
principios griegos, que aplicaban una serie de “reglas áureas” y que fueron redescubiertos durante el Renacimiento. La proporción 1:1.618 ayudaba a establecer las dos cajas del texto encaradas, más los márgenes superior, inferior, de lomo y de corte. Esta estructura reticular construida geoméricamente tiene la ventaja de no precisar cálculos, ya que las cajas de texto se obtienen a partir del formato de las páginas. También garantiza que la proporción entre la caja de texto y la página permanezca constantemente aunque cambie el formato o el tamaño de la página.

La tecnología digital ha hecho mucho más fácil presentar un material más complejo y variado en la página. Por lo tanto, suelen precisar de una estructura reticular que permita mayor flexibilidad. Lo cierto es que cada documento requiere de una estructura reticular específica acorde con su propósito. Si el contenido es una mezcla más compleja, con fotografías, ilustraciones, diagramas, etc., entonces puede ser necesario dividir la retícula en módulos más pequeños. Lo que no debemos olvidar, es que su existencia no tiene nada que ver con la tecnología y sí mucho con la lectura.



La investigación de Jan Tschichold acerca de la estructura y la proporción del texto respecto a la página en los textos medievales explican cómo podían lograrse sin la ayuda de instrumentos de medición y cualquiera que fuese el formato de la página.

La retícula tipográfica no tiene nada que ver con la trama o retícula de imágenes de la impresión autotípica. Este término designa un instrumento que subdivide el campo. Sin embargo, la retícula tipográfica no solo incorpora textos sino también ilustraciones y símbolos. No es más que un instrumento de organización, que ordena los distintos elementos gráficos. Dicha distribución organizativa se fundamenta en un patrón que se elabora nuevamente para cada encargo, ya que las exigencias varían para cada caso. Incluso las ilustraciones pueden influir en ciertos casos sobre el formato, porque las imágenes solo surten el efecto deseado a partir de cierto tamaño.



5.5 Ilustración

Los libros ilustrados y los cómics nutren de actitudes e información y también ayudan a desarrollar los sentidos visuales de los niños. Puesto que, la ilustración está dirigida artísticamente y debe funcionar conjuntamente con un tema y un diseño. La función como autor de las ilustraciones del cuento es conjugar el concepto con el texto para poder visualizar las cualidades de la obra completa.

La ilustración no sólo tiene que cumplir con objetivos técnicos, sino también, crear un ambiente emotivo y subjetivo en cuanto al contexto del cuento completo. La combinación de ambos debe presentar un conjunto coherente y gratificante.

En la obra completa no existe ningún elemento aislado, el significado del texto, su colocación, el tipo de letra y la ilustración, todos estos elementos se apoyan entre sí y trabajan conjuntamente. El trabajo como diseñador es conocer y trabajar conjuntamente con todos estos elementos –tipos de letra, técnicas de ilustración, imágenes–, pero hay que saber usarlos de forma que puedan desplazarse hasta que den el mejor resultado deseado. Hay que usarlos de a manera que interactúen y comuniquen, interesen, enseñen o incluso conmuevan al lector.



La ilustración bien dirigida artísticamente debe hacer que la ficción que estamos leyendo cobre vida, para hacer más agradable la lectura, Martin Colyer (1994). En este sentido el autor nos informa que el tema no debe limitar nunca la forma en que funciona el diseño y la ilustración. Mientras sean apropiados y exista una lógica detrás de los dos elementos que conforman la historia, texto e ilustración, no existen fronteras para realizar el trabajo de ilustración del cuento, siempre y cuando establezcamos nuestros propios parámetros.

5.5.1 Las posibilidades de la ilustración

El terreno creativo de la ilustración es ilimitado, su uso en la creación del cuento deja a un lado la realidad para dar paso a la creación de imágenes y evocar atmósferas acorde a la historia del libro. Una ilustración puede iluminar el mundo interior de un escritor y dar a su obra una buena identidad.

Todo lo que comunico por medio de la ilustración en el cuento esta para dar señales claras de las acciones de los personajes, los objetos y los escenarios, ¿Por qué está aquí esta señal, o allí aquel objeto y por qué escogí hacer esas ilustraciones? Son precisamente esas preguntas y reacciones las que a veces hacen de la ilustración un medio más provocativo.

Para lograr la creación de todas las ilustraciones del cuento fue necesario recurrir al uso de fotografías para apoyarme como referencia de los escenarios de toda la obra, de esta forma la ilustración del cuento puede ofrecer una ambientada representación de los espacios mencionados en la obra.

Otra de las posibilidades de la ilustración es poder dibujar hacia atrás en el tiempo, hasta cualquier época posible, o hacia adelante, en el futuro, para dar vida a lo que ven en su imaginación. Para las ilustraciones no existen límites prácticos, sólo los impuestos por la imaginación del ilustrador.



5.5.2 Estilo y enfoque de portada

La elección de la ilustración puede terminar o cambiar el aspecto de un proyecto: la ilustración de la cubierta del libro da a los lectores un conjunto de expectativas sobre lo que van a encontrar en el interior de las páginas del cuento. La ilustración también puede establecer o mantener una identidad con la obra terminada, esta imagen nos demuestra un producto reconocible para el público al que va dirigido.

Al considerar el uso de la ilustración en el proyecto del cuento, decidí que el estilo de la ilustración tendría una importancia definitiva. La función de la ilustración en términos estilísticos fue una consideración secundaria. La ilustración simplemente visualiza el concepto y establece un instantáneo y apropiado tono aventurero. De forma que los lectores, en este caso los niños, puedan tener una referencia eficiente del contenido de las páginas del cuento.



5.5.3 Ilustración editorial

La ilustración editorial se utiliza para acompañar artículos temáticos, para comentar noticias o para evocar el contenido de un libro. Esta ilustración generalmente se diferencia de la ilustración publicitaria en que la imagen no está para vender o promocionar un producto sino para reforzar y realzar las palabras escritas a las que acompaña. Existen campos de esta disciplina como las cubiertas para libros populares y los cuentos ilustrados, la ilustración editorial tiende a estar relacionada con ideas y con servir o comunicar conceptos al lector, Martin Colyer, (1994).

Ilustración de libros

Existe mucha y excelente ilustración en las sobrecubiertas y cubiertas de libros, siendo la edición un campo apasionante y retador para un ilustrador. El autor nos menciona que el ilustrador tiene que componer su trabajo no sólo para que sea coherente con el tema del libro y evocadora del mismo, sino también que se integre con el texto básico que indica el título y el autor, Martin Colyer, (1994). Otra consideración del autor para realizar la ilustración de los libros y como única manera posible de hacer justicia a la obra es apreciar lo que intenta decir y trasladarlo visualmente.

Para este proyecto comencé la ilustración a partir de la historia terminada junto a una maqueta del original acabado, al final el libro ha sido publicado en rústica y cubierta flexible pero adaptando la cubierta para pasta dura y las ilustraciones del interior a doble página. Siguiendo una regla del medio editorial generalmente se publica primero en rústica y el mismo diseño en tapa dura, ya que el factor de reconocimiento es importante. Mi trabajo

como diseñador sobre el cuento también consistió en especificar el tipo de letra adecuado y colocar el texto en las páginas para una adecuada lectura.

Otro punto a seguir para la ilustración del cuento es que las ilustraciones deben guardar un nivel adecuado, ya sea dibujado, pintado o ilustrado en el ordenador de forma que interese a los niños. El autor nos ofrece otro consejo acerca de los libros infantiles menciona que debemos recordar que estos libros son traducidos a idiomas muy diversos y algunos son pre-vendidos para ediciones extranjeras incluso antes de que empiece el trabajo original. La rotulación se facilita gracias a los nuevos programas editoriales. También vale la pena tener en cuenta que los dibujos para ser reutilizados en ediciones en el extranjero deben tener un enfoque deliberadamente vago de los detalles de la vida cotidiana para asegurar que su atractivo sea internacional.

5.6 Una visión del color en el diseño

En el diseño gráfico, el color tiene cuatro funciones principales:

- Atraer la atención
- Mantener la atención
- Transmitir información
- Hacer que la información se recuerde

Atraer la atención

Para que un diseño realice su función correctamente, primero deberá captar la atención. El color realiza especialmente esta función por las razones siguientes. Como norma, el diseñador tiene un espacio relativamente corto para captar el interés del que mira. A pesar de que se aprecia el color más o menos directamente en todo el campo de visión, solo un área limitada en el centro de la mirada puede leer claramente una palabra o un símbolo formal, Susan Berry, (1994).

La consecuencia de examinar un diseño determinado, normalmente lo primero que capta la vista es el color, seguido del dibujo; después, cualquier símbolo formal, marca, logotipo, palabra o frase. Por tanto, el color, solo o combinado, se puede leer inmediatamente y desde una distancia mayor que cualquier forma, palabra o dibujo.

En el diseño atenderemos el caso de los libros, el color es a menudo la característica que nuestros ojos captan primero de todo el diseño. Ya que la respuesta es más amplia a la imagen en color que una monocromática o en blanco y negro. Cuando hojeamos un periódico o una revista, estamos casi invariablemente inclinados a detenernos y mirar allí donde se incluye el color. Es por eso que el color ayuda especialmente a escoger un producto conocido de entre un grupo de productos similares. Así lo menciona la autora Susan Berry.

Una regla que aplique para el diseño del libro, especialmente para la cubierta, es aquella que dice; si no encontramos lo que buscamos en cinco o seis segundos, probablemente tomaremos otro producto. Porque la prioridad básica del diseñador es captar la atención del que mira utilizando una combinación adecuada de color, para cada diseño.

Como el contraste de fondos oscuros y formas más claras o contrastadas, utilizando una combinación de base en color azul con tipografía blanca, y el rojo que armoniza con esta combinación.

Mantener la atención

El segundo objetivo de un diseñador es mantener interés el tiempo suficiente como para poder leer toda la información importante de un diseño cualquiera que sea. La mera presencia del color genera interés visual: las palabras e imágenes coloreadas se consideran mucho más atractivas e individuales que otras similares en blanco y negro. Berry en su investigación del color nos aclara que un anuncio en color estimula un interés mucho mayor que uno sin color, aunque el tamaño, la audacia, y el lugar del diseño son, obviamente, importantes factores adicionales. En una lectura directa, la inclusión de color en la literatura puede conseguir hasta un 50% más de respuestas que las versiones sin color, aunque el tipo de papel y la calidad de impresión también influyen en las respuestas.

Cuando se añade color al diseño, casi siempre se convierte en el foco de atención. Al verlo a distancia, un diseño debe atraer la vista, invitar, debe ser claro, y fácil de leer. Lo ideal es que también estimule a una sencilla exploración, de forma que el ojo sea llevado suavemente de una parte a otra del diseño. Otra recomendación hecha por Berry denota que si los detalles son muy regulares, existe el peligro de que quien mira pierda el interés, mientras que si es muy irregular, puede resultar confuso o molesto y provocar que se pierda el interés antes de haber comunicado su mensaje completamente.

Caso contrario ocurre al planificar un diseño o una composición en color de cualquier tipo, el diseñador hará bien en pensar cuidadosamente la combinación de colores más adecuada, por tanto más eficaz, para despertar y mantener la curiosidad del espectador. Para hacer que los espectadores lean y tengan en cuenta el contenido del diseño en conjunto, se debe considerar hacia dónde dirigir la atención de los espectadores en todo momento y puede guiar su lectura siempre por el camino que el diseñador propone.

Otra observación hecha por la autora, la observamos en la sugerencia hacia un equilibrio en el diseño para eso se necesita un equilibrio entre elementos dominantes y menos dominantes para establecer una jerarquía que promueva la estabilidad y la claridad visuales. En otras palabras, existen puntos de enfoque estables desde los cuales el ojo puede explorar el diseño de una manera ordenada. El interés visual, entonces, se mantiene al compensar la relativa importancia de combinaciones de color, forma, tamaño y textura dentro del diseño en conjunto.

Transmitir la información

Casi al mismo instante en que un color capta y mantiene nuestra atención, también debe comunicar satisfactoriamente el carácter y el contenido relevantes de un objeto o una imagen. En todo diseño los elementos visuales forma, tono, textura, etc., el color es el elemento que más directamente afecta a nuestra memoria emocional. A este elemento, nuestra respuesta se vuelve subjetiva a la mayor parte de la imagen visual, se basa en la

creencia general de que existe una poderosa correspondencia entre los símbolos visuales y otros aspectos de la experiencia humana.

Finalmente, en particular, las imágenes visuales pueden evocar una amplia variedad de asociaciones no visuales tales como las del gusto, el oído y el olfato, sentimientos de placer o disgusto, tensión o relajación, advierte Berry, (1994).

Hacer que la información se recuerde

Una vez que la información de colores ha captado y retenido la atención, ha ayudado a transmitir un mensaje adecuado, su tarea final es adherirse al diseño. Lo ideal es que estimule al espectador a reconocer y adquirir el producto más de una vez.

Que el color llama la atención es una realidad, algunas combinaciones de colores atraen más que otras es cuestión de nivel. En otras palabras, aunque una combinación de colores concreta tenga éxito en cuanto a visibilidad, legibilidad y atracción, no hay garantía de que retenga su asociación a un diseño o a un nombre de marca. Berry aclara, que no existen normas definitivas que nos permitan unir colores a estados emocionales o críticos determinados. Por eso los diseñadores al utilizar el color debemos intentar influir en la respuesta del espectador en el campo de la intuición que en el intelecto; es por ello que el diseño creativo es más un arte que una ciencia.

Otros estudios sobre respuestas hacia el color, descubren con consistencia que el color fomenta sentimientos positivos hacia productos anunciados, estimula el apetito hacia alimentos y bebidas y anima a una mayor decisión en elegir vacaciones hacia nuevos destinos. En el texto la autora menciona que un anuncio en color tiene tres o cuatro veces más poder que uno sin color. Aunque el color es una de las consideraciones principales, debe estar sostenido por la forma, tamaño y la textura adecuados y por el contenido de una imagen o un texto correctos.

Las combinaciones de colores simples, fáciles de recordar, son las que probablemente tiene más éxito en estimular la venta repetida de ciertas marcas. El poder retentivo de una combinación es más eficaz cuando la cantidad de colores es limitada, Berry, (1994).

5.6.1 Efectos psicológicos de los colores

En toda obra el artista se puede expresar por medio de valores y colores dispuestos en un arreglo estético y por cierto orden debe conocer bien el aspecto emocional del color para poder expresar mejor sus sensaciones. El color afecta a todos los humanos y provoca reacciones de muy diverso carácter.

Para el desarrollo del cuento tomé en consideración lo que algunos autores hablan sobre los efectos del color, como el siguiente de Peter Hayten. El menciona, que en una obra que sea perfecta por su composición y belleza puede haber algo que choque y produzca una molesta sensación de incomodidad, de que algo no está bien en ella; este algo es indefinible, que hace daño a los ojos y que termina desalentando, puede ser un color inadecuado o desacorde o un esquema de colores desajustado y mal concebido por la percepción ajena. Una obra que agradó mucho de primera impresión puede ser, al cabo de cierto tiempo, terriblemente insoportable.

Los colores juegan su papel en el curso de una vida, cada color tiene su importancia, en conjunto ayudan para asegurar una vida normal. Los colores por su cualidad se determinan dentro de una división de fríos y cálidos, gran parte de los humanos muestran una tendencia definida hacia una u otra familia; estas preferencias, son innatas e invariables y tan personales como la propia fisionomía, dividen a aquellos en grupos de visión cálida y de visión fría.

Una obra ejecutada con colores del grupo cálido o frío es siempre armónica pero cuando son mezclados los de un grupo con los del otro será fácil producir el desacorde. Los colores de la familia cálida son estimulantes, excitantes, ardientes, alegres y activos; los de la familia fría son quietos, sedantes, frescos, silenciosos y pasivos; algunos azules son deprimentes. Van Gogh escribe: "Yo intento explicar con el rojo y el verde las terribles pasiones humanas" y refiriéndose al color de sus preferencias el amarillo, dice que éste "Representa a la amistad y al amor". El color es una potencia psíquica que afecta a los sentidos, a la mente y al cuerpo físico.

5.6.2 La armonía cromática

La belleza reside en el buen orden y la simplicidad. Con una paleta limitada a unos pocos colores será fácil establecer el acorde justo, el más sencillo control de los colores y más amplia libertad para administrar su aplicación en cualquier obra o diseño. Como en muchas grandes obras el número reducido de colores permite obtener la máxima expresión tonal y los más exquisitos y sutiles acordes.

Para una buena armonía cromática surge el contraste a medida que los colores se separan entre sí en el círculo. Los que están a una distancia de seis intervalos (complementarios) forman un contraste de choque e incompatibilidad. Los distanciados por cinco intervalos ya son más armónicos pues aunque poseen la excitación del contraste directo suavizan el efecto de la oposición radical y el efecto es más melódico.

Un diseño que tenga como clave a un solo color, si este es rojo, el esquema se forma por variaciones de aquel color que definiremos con los términos corrientes de cereza, vino, salmón, ladrillo rojo, rosa, etc., en valores claros, medios y oscuros constituirá una exquisita melodía en acorde monocromático.

Los colores a dos intervalos en el círculo como amarillo y naranja, naranja y rojo, rojo y violeta, violeta y azul, azul y verde, verde y amarillo forman siempre una mala asociación porque en ellos no está presente la unidad luz o sea los tres primarios; no obstante podrán ser armónicos si es mezclado a los dos colores del par un poco del primario ausente. Un cielo azul sobre un prado verde constituirá una bella armonía si el primero se hace ligeramente violáceo y el segundo algo amarillento.

La base más elemental de la armonía es la relación; los colores que son afines entre sí por un color común o están dentro de una misma familia serán siempre armónicos. La relación de unos colores que tengan a uno de ellos como denominador común o cabeza de familia se establece por la mezcla en la paleta de un color con todos los demás; si aquel es rojo teñirá a los restantes con su color y todos presentarán un matiz sutilmente rojizo.

Un buen método para que el color de un diseño sea brillante y vital es reducir el esquema general a sólo tres o cuatro colores fundamentales y obtener de estos los

restantes; También el de relacionar todos los colores del diseño mezclando estos, excepto uno o dos del conjunto, con un determinado color, o neutralizándolos a todos menos a uno o dos, Peter Hayten, (1976). De esta manera se obliga a la limitación y es obtenido un buen equilibrio de tonos y colores. Un diseño de mucho color podrá tener mayor brillantez si se hacen intervenir grises, blanco y negro que acentuarán la calidad tonal y harán más potente la intensidad del color.

La armonización por familias de cálidos y fríos, es un sistema positivo y que no deja paso al error; cuando un diseño ha sido resuelto dentro de una de estas familias será armónico en su efecto general. El acorde de cálidos o de fríos no significa que los colores hayan de ser precisamente de la banda de unos u otros en el círculo: un azul puede ser atemperado en cálido si tiene una tendencia amarilla, como el azul cobalto; un rojo puede ser frío si tiene una tendencia azul, como el carmesí alizarina. Todos los colores básicos podrán ser cálidos o fríos, indistintamente, cada color tiene un carácter doble y un naranja, amarillo, violeta o verde puede ser de una u otra temperatura; su cualidad será dependiente de su tendencia hacia el amarillo o el azul. El círculo de colores será cálido en toda su extensión si lo vemos a través de un filtro amarillo, o frío si aquel filtro es de color azul.

Otro sistema de ordenación positiva es el basado en familias de un primario que actúa como color clave o de dominio. A la familia del amarillo corresponde: amarillo-naranja, naranja, rojo-naranja, amarillo-verde, verde y azul-verde; a la del rojo, amarillo-naranja, naranja, rojo-naranja, rojo-violeta, azul-violeta y violeta; y a la del azul, amarillo-verde, verde, azul-verde, rojo-violeta, azul-violeta y violeta; todo diseño resuelto con una de estas familias será siempre armónica. En estos esquemas, como en los de cálidos y fríos, no hay color alguno en lucha y todos serán conciliados por la temperatura o por la afinidad de cromas; recuerde que dos colores son siempre armónicos cuando uno de ellos está presente o es mezclado con el otro. Los primarios no deben intervenir nunca en un diseño con su color puro, agrisar uno de ellos o mezclar a dos entre sí, Peter Hayten, (1976).

5.7 Formación del pliego

La expresión genérica «pliego» engloba todas las páginas antepuestas al texto y puede abarcar entre cuatro y dieciséis páginas o, en contadas ocasiones, algunas más. En su aspecto formal se adecuan a las páginas restantes del libro y suelen ser la última parte de la obra en componerse. La piedra angular del conjunto es la página del libro normal de la que se derivan todas las demás posibilidades de disposición. Del mismo modo que un árbol crece desde dentro hacia fuera, la elaboración de un libro debería avanzar orgánicamente desde el interior hacia el exterior. Esta es la razón por la que el pliego de principios y los apéndices pertenecen a las tareas finales y no a las iniciales. La proporción del orden de sus páginas se presenta de la siguiente manera.

Página	Denominación	Contenido	Numeración de página
1 y 2	respeto o cortesía	páginas en blanco	ninguna
3	anteportada	título del libro	ninguna
		*nombre del autor	ninguna
		*logotipo de la editorial	ninguna

4	título colectivo	nombre del autor, obras completas, volumen, editorial	ninguna
	*frontispicio	ilustración	ninguna
	*blanca		ninguna
5	portada	nombre del autor, título del libro, editorial	ninguna
	título de portada	igual que en el título del libro	ninguna
	título principal	igual que en el título del libro	ninguna
6	contraportada	datos de copyright, ISBN, depósito legal	
		datos de la imprenta	ninguna
7	*dedicatoria	*texto de la dedicatoria	ninguna
8		página en blanco	ninguna
9	*lema	*texto del lema	ninguna
10		página en blanco	
11 y 12	índice	títulos con sus respectivos números de páginas	11 ó XI
13	*agradecimientos	texto de los agradecimientos	13 ó XII
14		página en blanco	ninguna
15	prefacio	texto del prefacio	15 ó XV
16		página en blanco	ninguna

Para el caso de los cuentos ilustrados en formato de álbum ilustrado, esta denominación cambia utilizando para el pliego de principios el siguiente orden:

Página	Denominación	Contenido	Numeración de página
1 y 2	respeto o cortesía	guardas	ninguna
3	contraportada	datos de copyright, ISBN, depósito legal	ninguna
		datos de la imprenta	ninguna
4	portada	nombre del autor, título del libro, editorial	ninguna
	dedicatoria	*texto de la dedicatoria	

La Portada puede adoptar tres denominaciones diferentes. Se llamará título de portada cuando se imprima con el mismo formato de la cubierta. La denominación de título principal se aplicará en los casos en que el libro posea títulos de secciones, esto es, unos títulos en la escala de rangos están ubicados entre los títulos de libro y los títulos de capítulo. Finalmente la expresión "portada" es la más utilizada para referirse a las dos denominaciones anteriores.

En su composición ha de contener datos como el nombre de autor, título del libro y editorial; además podrá también incluir títulos secundarios, prefacios, notas sobre ilustraciones o notas del traductor. A fin de asegurar la coherencia y continuidad ópticas entre la portada y el texto, se recomienda componer algunos de sus datos en el tamaño de la letra base. Podría ser, por ejemplo, la línea sobre la editorial; a partir de ella, el nombre del autor se compondría uno o dos puntos mayores y la línea del título a su vez otro uno o dos puntos más grandes. El estilo de la letra no deberá diferir del tipo del texto.

La Contraportada o Página de propiedad es la de mayor importancia desde la perspectiva de los derechos editoriales. Con el fin de que no se pueda separar del resto del

libro, se debería imprimir al dorso de la página de portada del libro, como es la costumbre en el ámbito internacional. En la mayoría de los casos suele corresponder a la página seis, si bien, según la estructuración del libro, también puede recaer en la página cuatro. Los datos que se recogen en este apartado dependen de la información que la editorial juzgue relevante. Y es que la nota de imprenta la suelen leer más que nada los profesionales o especialistas. Al comprador del libro apenas le interesa quién proporciona el texto, en su caso, las ilustraciones tal y como aparecen en el libro. Por esta razón no existe ninguna norma vinculante sobre el contenido y el orden de esas notas. Se componen de dos partes que forman un entramado: la información técnica de la editorial y los datos técnicos de la imprenta.

La Dedicatoria puede referirse a personas de parentesco familiar o público, según sea el caso, exhibirá un carácter más familiar u oficial. También puede dirigirse al público en general. La disposición tipográfica del texto de la dedicatoria no conoce ninguna regla exacta. Si bien la letra debería pertenecer a la familia del texto base, el decantarse por la variante normal, cursiva, versalita, o incluso negrita, dependerá en primer lugar del contenido de la dedicatoria. La cursiva, por su similitud con la letra manuscrita, es más apropiada para mensajes más personales, mientras que las versalitas acentúan más bien el carácter oficial.

5.8 Plegar, cortar, encolar y leer, encolar

Los pliegos que forman un libro, ya sea un catálogo de 48 páginas o un libro grueso, deben encolarse por el lomo. Las diferentes colas tienen también efectos distintos en términos de fuerza de sujeción, lo cual incluye en la facilidad con que se abren las hojas. Esto debe tenerse en cuenta a la hora de diseñar la caja tipográfica. Al encuadernar, si se trata de una encuadernación con cola caliente (hotmelt), el medianil, esto es, la distancia desde el lomo a la caja de texto debe ser como mínimo de 14 mm, mientras que si se encuaderna con cola fría (dispersión), la distancia adecuada es de 10 mm.

La posibilidad de abrir más o menos las páginas depende también del grosor del bloque de pliegos. Cuanto más grueso, mayor debe ser el margen blanco en el lomo.

La cubierta de cartulina de catálogos o las guardas de la encuadernación en tapa dura deben unirse a la primera página del bloque del libro, con lo que se comen entre 3 y 5 mm que deberán tenerse en cuenta al planificar la primera página. La aplicación excesivamente rígida de un diseño tipográfico puede dar resultados molestos en este caso.

Corte

Técnicamente no es posible cortar con precisión medida al milímetro todo el bloque de una obra impresa. Por tanto, todos los elementos que llegan a los bordes de la página (imágenes, sombreados, filetes) deben tener 3mm de más para el corte (a sangre).

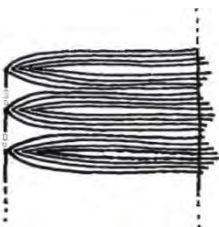
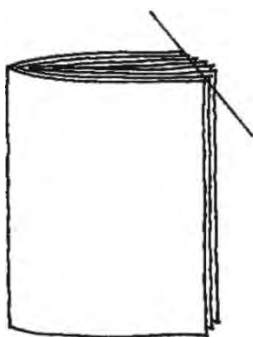
Desplazamiento del papel

El papel tiene volumen, algunas hojas son delgadas y otras gruesas. Si se dobla una hoja de papel en pliegos de 8, 16, o incluso 32 páginas, la página abierta no es regular, sino que las capas interiores se ven empujadas por la fuerza del papel. Cuanto más grueso sea el papel, mayor será la diferencia de anchuras. Una obra impresa puede componerse de muchas capas de este tipo que, más tarde, deben cortarse para que todas presenten la misma anchura.

Esto tiene ciertas consecuencias que deben atender el diseño tipográfico, puesto que todo lo que se sitúe cerca del margen de la hoja peligra. Por ejemplo, los márgenes que rodean las imágenes, son mayores en las páginas externas que en las internas. En páginas con márgenes pequeños, la diferencia puede resultar molesta.

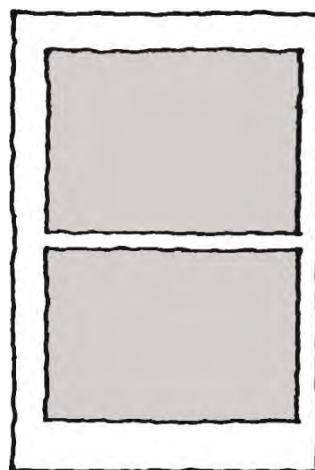
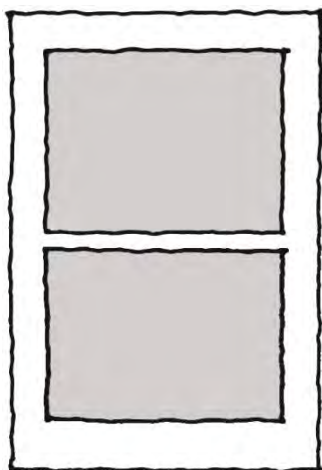
Plegado

El plegado del papel no influye sólo en la anchura de la página. La altura también se ve afectada por las diferencias prácticamente inevitables que ocasionan el plegado y el corte. Si se coloca muy alto el título de la página y muy bajo el folio numérico, se corre el riesgo de que las diferencias de plegado se aprecien muy claramente. Esto es sobre todo válido para los filetes que se colocan en dobles páginas: es un recurso que sólo debe plantearse en productos que se confeccionen con el máximo cuidado (y con el precio correspondiente), pero no con los que tienen presupuesto limitado.



Desplazamiento de papel en uno y varios pliegos. La línea muestra la situación de corte.

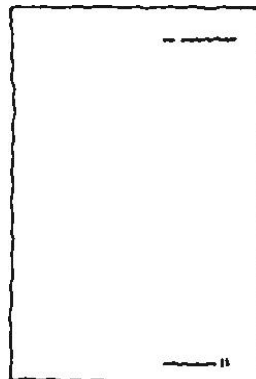
Abajo, el resultado: las ilustraciones tienen márgenes desiguales.



Página derecha, margen derecho
de una página exterior (de una capa).



Página derecha, margen derecho
de una página interior (de una capa).



Diferencias de plegado que se producen en el corte.

5.9 Encuadernación

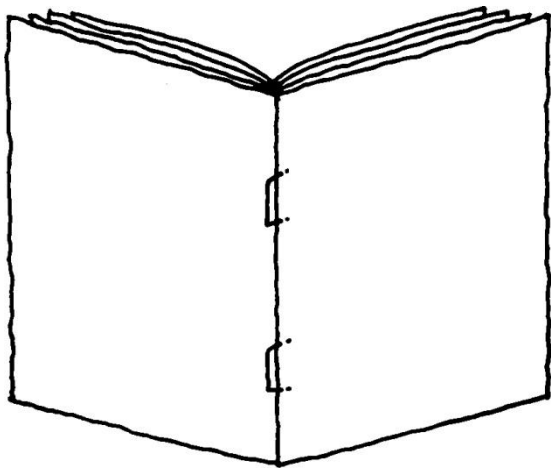
A la hora de diseñar una obra se debe tener en cuenta su posterior encuadernación, si será en rústica o en tapa dura. La encuadernación es la parte final del proceso de creación, pero debe planificarse como primer paso.

El método más sencillo es coser el pliego al lomo con grapas o como modo más fino y más caro, con hilo vegetal. El número de páginas que podrán componer estos pliegos depende del grosor del papel. Con papel fino, a veces puede llegarse a las 300 páginas, pero con papel edición en gran volumen el límite es de 48 páginas.

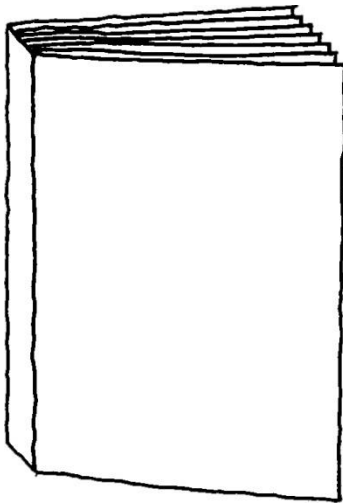
Para conformar el bloque del libro, se unen varios de estos pliegos. Para la encuadernación con cola, las páginas se fresan primero y después se encolan juntas al lomo. En la encuadernación cosida, los pliegos se cosen juntos para formar el bloque y éste a su vez es encolado al lomo.

El bloque del libro resultante puede encuadernarse en rústica o en tapa dura. En el primer tipo de encuadernación, la cubierta se pega directamente al lomo del bloque del libro, de modo que al abrir las páginas éste se dobla. La encuadernación en tapa dura, en cambio, deja un hueco en el lomo. Esto facilita la apertura de las páginas y la conservación del libro, pero exige un proceso más complejo.

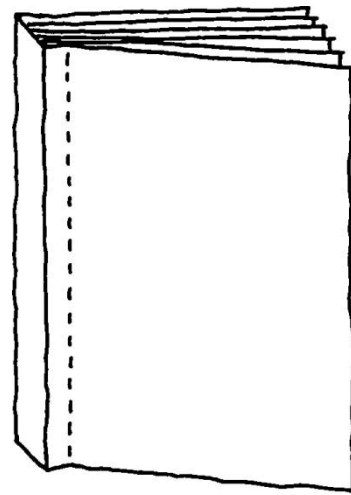
En ambos métodos existen, muchas variantes que tienen efectos distintos en el diseño. Por ello es tan importante que se planifique con anticipación.



Unión de un cuaderno por el lomo del pliego. Toda la superficie de la cubierta se pone a disposición del diseñador.



Encuadernación en rústica con lomo hendido dos veces. El diseñador dispone de toda la superficie de la cubierta.



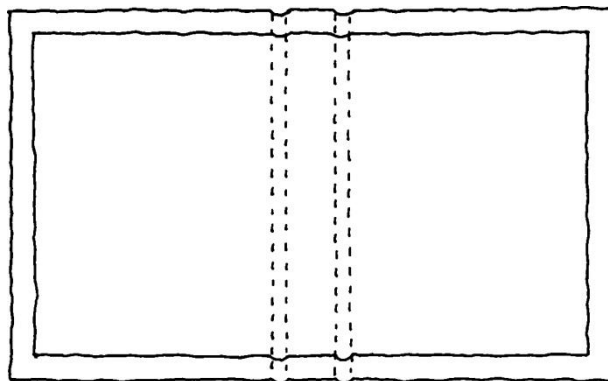
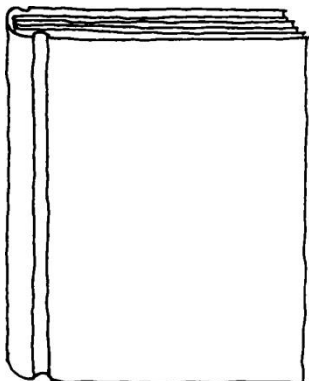
Una rústica hendida cuatro veces se mantiene mejor. En el diseño hay que tener en cuenta el hendido de cortesía que se produce en la cubierta para evitar que moleste visualmente.

5.9.1 Encuadernación en tapa dura

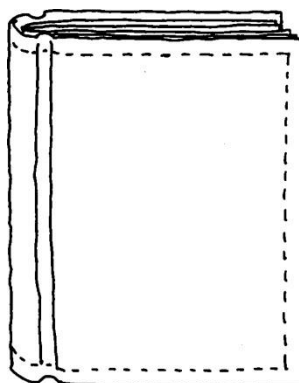
La encuadernación en tapa dura es típica de los tirajes editoriales. Pero el aumento de la producción de ediciones pequeñas y mínimas —como pueden ser las tesis—, una de cuyas metas no sólo es producir cubiertas de papel o cartulina, sino también cubiertas para tapa dura, acarrea varios problemas.

En la encuadernación en tapa dura, por ejemplo en obras editoriales, discursos, calendarios en formato de libro o libros de invitados, las condiciones técnicas tienen una mayor influencia en el diseño tipográfico que en el caso de las encuadernaciones en rústica. El libro es un objeto tridimensional, esto hay que tenerlo en cuenta. En el diseño de cubiertas para tapa dura debe respetarse el hendido con el fin de que no se pierdan en él partes de imágenes o de texto.

Todos los materiales tienen sus particularidades, algunos sólo sirven para la estampación con película o en relieve, otros también para la serigrafía o el offset. De ello depende el diseño.



Cuando se diseña una cubierta para tapa dura con estampados hay que tener en cuenta la flexibilidad del material del forro hacia el dorso de la tapa, que aumenta el grosor de la tapa en estas zonas. Aquí se tiene que evitar estampados. En forros impresos no existe este problema.



Para forrar las tapas existen diferentes materiales:

- papel
- tela
- piel
- piel sintética
- plástico

Bibliografía

"Aprendizaje y el proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito de los niños".

Allison Garton Chris Pratt.

"Como Hacer Fácilmente Material Didáctico". Wagner Betty Jane.

"Comunicación gráfica". Arthur T. Turnbull, Russell N. Baird. Trillas, 1986.

"Constructivismo, orígenes y desarrollo". Ensayo: Dr. Félix Mendoza M. -El constructivismo y la herencia histórica de Vigotsky" 2002.

"Constructivismo y enseñanza de las ciencias". Rafael Porlán, J. Eduardo García, Pedro Cañal (compiladores).

"Desarrollo Psicológico". Grace J. Craig, Pearson Education.

"Didáctica como Ciencia Cognoscitiva". Bruera Ricardo, Rosario: Centro de Didáctica Experimental de Rosario.

"Didáctica General". Tomaschewsky.

"Dinámica del Proceso Enseñanza-Aprendizaje". Mejía Rojas Benito. México D.F. Progreso.

"Diseñar con papel: Técnicas y posibilidades del papel en el diseño gráfico". Avella Natalie. Gustavo Gili.

"Diseñar con o sin retícula". Samantha Timothy. Gustavo Gili

"Diseño Gráfico: Recetario". Koren Leonard.

"Docente Protagonista Docente Compositor". Alejandro Spiegel.

"El bienestar de la infancia: participación de los niños en una sociedad cambiante".

"El cuento tradicional". Antonio del Rey Briones.

"El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". L.S. Vigotsky. Edit. Grijalbo.

"El Libro de la Pedagogía y la Didáctica". Frabonni Franco.

"El niño de hoy ante el cuento, investigación y aplicaciones didácticas". José Manuel Trigo Cutiño, 1997.

"El Niño que Habla: El Lenguaje Oral en el Preescolar". Marc Monfort / Adoración Juárez Sánchez. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

"El Oficio de Diseñar: Propuestas Gráficas a la Conciencia Crítica de los que Comienzan". Chávez Norberto.

"El pensamiento de Piaget, Estudio y antología". Guy Cellier, Barcelona Península.

"El Placer de Criar, La Riqueza de Pensar; Una Experiencia con Madres para el Desarrollo Infantil". Schlemenson, Aldo.

"El tejido del cuento". Teresa Martin Taffarel, 2001

"Enseñar a Pensar, Aspectos de la Aptitud Intelectual". Raymond S. Nickerson. Barcelona/México Paidós.

"Enseñar Lengua y Literatura: Actividades que Favorecen el Aprendizaje". Archanco Pamela. Buenos Aires Lugar.

"Es Posible Leer y Escribir en el Primer Ciclo". Galburri Maria Laura. Ediciones Novedades Educativas.

"Estamos hablando de diseño editorial". Giménez Darío T. Barcelona, Index Book.

"Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista". Frida Díaz Barriaga Arceo, Gerardo Hernández Rojas, McGraw Hill.

"Filosofía del Derecho y del Estado: De Sócrates y Séneca". Adomeit Klaus, Madrid Trotta.

"Fundamentos biológicos del lenguaje". Lennenberg.

"Fundamentos del Diseño". Wucius Wong.

"Hacia una revisión crítica del pensamiento docente". Joe L. Kincheloe. Octaedro.

"Historia del diseño gráfico". Philip B. Meggs. Trillas, 1991.

"Ideología y Metodología del Diseño". Llovet Jordi.

"Indagación Dialógica Hacia una Teoría y una Práctica de la Educación". Gordon Wells, Barcelona México.

"Introducción al cuento literario". Alfred Sargatal. Laertes, 2004.

"La comunicación con el Bebe". Bonnet, Gedisa Barcelona.

"La construcción del conocimiento escolar". César Coll, Universidad de Barcelona Paidós.

"La educación como hegemonía". Antonio Gramsci, Angelo Broccoli. Edit. Nueva Imagen.

"La educación como práctica de la libertad". Paulo Freire. Siglo XXI.

"La Enseñanza del Lenguaje Escrito: Un Proceso de Construcción". Galburri María Laura.

"La importancia de leer y el proceso de liberación". Paulo Freire. Siglo XXI.

"La información del símbolo en el niño". Piaget.

"La lectura en el aula". Berenice Cullian, México/ Trillas.

"La lengua oral en la Educación Inicial". Miretti María Luisa, Rosario Argentina: Homo Sapiens.

"La Pasión de Aprender: Que los Niños Recobren el Goce de Descubrir". Fried, Robert L. Santiago de Chile 4 Vientos.

"La Práctica del Diseño Gráfico: Una Metodología Creativa". Fuentes Rodolfo.

"Las Identidades de la Educación Temprana". Susan Grieshaber / Gaile S. Canella. Fondo de Cultura Económica.

"Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano". Ma. José Rodrigo, Armando Rodríguez y Javier Marrero. Visor.

"Lenguaje y Desarrollo Intelectual en el Niño". A.R. Luria, Madrid / Traducción Pablo del Río.

"Lengua, Escuela y Diversidad Sociocultural: Hacia una Educación Lingüística Crítica". Unamuno Virginia. Barcelona Graó.

"Llamados a Enseñar". Hansen, David T. Barcelona Idea Books.

"Los grandes pedagogos, María Montessori". Jean Château.

"Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño". Ferreiro. México Siglo XXI.

"Manual Para la Elaboración de Material Didáctico". Bertha Hereida Ancona.

"Mapas conceptuales, una técnica que aprender". A. Ontoria y otros.

"Material Didáctico". Wiman.

"Material Didáctico: Ideas Prácticas para su Desarrollo". William Raymond V.

"Metodología Didáctica". Titone

"Modelo Teóricos y Metodológicos de la Enseñanza". Santoianni Flavio.

"Obras Maestras del Relato Breve; Con Orientaciones Didácticas".

"Otras miradas en educación". Marco Eduardo Murueta. Edit. Amapasi ENEP Aragón.

"¿Qué es la tipografía?". David Juri. Gustavo Gili.

"Paradigmas en psicología de la educación" Gerardo Hernández Rojas. Paidós.

"Pedagogía: ¿Enseñar a pensar? Reflexión Filosófica Sobre el Proceso de Enseñar a Pensar". Bedoya Madrid, José Ivan. Bogota, Ecoe 2000.

"Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa". Paulo Freire. Siglo XXI.

"Primeros auxilios en tipografía, consejos para diseñar con tipos de letra". Hans Peter Willberg, Friedrich Forssman. Gustavo Gili.

"Principios de Diseño en Color". Wucius Wong.

"Psicología de la inteligencia". Jean Piaget. Buenos Aires, Edit. Psique.

"Psicología educativa". Woolfolk. Pearson.

"Psicología y la experiencia humana". John H. Brennecke, Robert G. Amick. Logos Edit.

"Sistemas reticulares: principios para organizar la tipografía". Kimberly Elam. Gustavo Gili.

"Temas de Didáctica". Zarzar Charur Carlos.

"Teorías de la educación". Bowen James 1979. Edit. Limusa México.

"Teoría y Técnica del Cuento". Anderson Imbert Enrique.

"Tecnología didáctica". Fernández, Sarramona, Tarín.

"Tipografía básica". Luidl. Campgraphic.

"Tipografía decorativa". Maggie Gordon, Eugenie Dodd. Gustavo Gili.

“Tipografismo, aproximación a una estética de la letra”. Manuel Sesmo. Paidós.

“Type and work: usos de la tipografía en el diseño editorial”. Barcelona, Index Book.