



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**LA LITERATURA INFANTIL: UNA
INVESTIGACIÓN SOBRE SU CONCEPTO,
CONSIDERACIÓN SOCIAL Y ESTATUS EN LA
FORMACIÓN DE EDUCADORES**

LOURDES HERNÁNDEZ DELGADO

2018



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Tesis Doctoral

**LA LITERATURA INFANTIL: UNA
INVESTIGACIÓN SOBRE SU CONCEPTO,
CONSIDERACIÓN SOCIAL Y ESTATUS EN LA
FORMACIÓN DE EDUCADORES**

LOURDES HERNÁNDEZ DELGADO

Dirigida por: Dr. Amando López Valero
y
Dra. Isabel Jerez Martínez
*Departamento de Didáctica de la Lengua y
la Literatura (Español, Inglés, Francés)*
Universidad de Murcia

2018

Los libros hacen grande lo más pequeño

Las personas tienden al ritmo y a la regularidad, de la misma forma que la energía magnética organiza las virutas de metal en un experimento de física, de la misma forma que un copo de nieve crea cristales a partir de agua. Ya sea en un cuento de hadas o en un poema, a los niños les gusta la repetición, los refranes y los motivos universales porque pueden reconocerse una y otra vez; dan regularidad a un texto. El mundo adquiere un orden precioso. Aún recuerdo que de niña luchaba conmigo misma por defender la justicia y la simetría, la igualdad de derechos para la izquierda y la derecha: si tamborileaba con los dedos una melodía sobre la mesa, contaba cuántas veces debía golpear con cada dedo para que los demás no se sintieran ofendidos. Solía aplaudir dando una palmada con la mano derecha sobre la izquierda, pero pensé que eso no era justo y aprendí a hacerlo al contrario, con la izquierda sobre la derecha. Por supuesto, este afán instintivo de equilibrio resulta gracioso, pero lo que muestra es la necesidad de evitar que el mundo llegara a ser asimétrico. Tenía la sensación de ser la única responsable de todo su equilibrio.

La inclinación de los niños hacia los poemas y las historias surge, igualmente, de su necesidad de llevar regularidad al caos del mundo. Desde la indeterminación todo tiende hacia un orden. Las canciones infantiles, las canciones populares, los juegos, los cuentos de hadas, la poesía... son formas de existencia rítmicamente organizadas que ayudan a los más pequeños a estructurar su presencia en el gran caos. Crean la conciencia instintiva de que el orden en el mundo es posible y que todas las personas tienen en él un sitio único. Todo fluye hacia este objetivo: la organización rítmica del texto, las series de letras y el diseño de la página, la impresión del libro como un todo bien estructurado. La grandeza se revela en lo más pequeño y le damos forma en los libros infantiles, incluso cuando no estamos pensando en Dios o en los fractales. Un libro infantil es una fuerza milagrosa que promueve el enorme deseo de los pequeños y su capacidad de ser. Promueve su coraje para vivir.

En un libro, los pequeños siempre son grandes, de manera instantánea y no solo cuando llegan a adultos. Un libro es un misterio en el que se encuentra algo que no se buscaba o que no estaba al alcance de alguien. Lo que no pueden comprender lectores de una cierta edad permanece en su conciencia como una impronta y continúa actuando aun cuando no lo entiendan completamente. Un libro ilustrado puede funcionar como un cofre del tesoro de sabiduría y cultura incluso para los adultos, igual que los niños pueden leer un libro destinado a adultos y encontrar su propia historia, un indicio sobre sus vidas incipientes. El contexto cultural modela a las personas, estableciendo las bases para las impresiones que llegarán en el futuro, así como para las experiencias más difíciles a las que tendrán que sobrevivir sin dejar de ser íntegros.

Un libro infantil representa el respeto por la grandeza de lo más pequeño. Representa un mundo que se crea de nuevo una y otra vez, una seriedad lúdica y preciosa, sin la que todo, incluida la literatura infantil, es simplemente un trabajo muy pesado y vacío.

(Texto original: Inese Zandere. Traducción: Attesor traducciones)

Agradecimientos

A mis directores, por la capacidad de enseñar, de amar lo que hacen y de transmitirlo. Por el incalculable tiempo que dedican a nuestro trabajo, por sus valiosas aportaciones y por tanta ayuda prestada.

A Isabel Jerez Martínez, por ser directora y amiga, por creer en mí, por ayudarme a crecer como profesional y como persona. Por ayudarme en este trabajo y, estoy segura, en todo lo que venga después.

A mis amigos, especialmente a Puri, por su fortaleza, por apoyarme en todo y ofrecerme su comprensión, por el café, por las tardes de biblioteca en nuestro banco, por las largas y valiosas reflexiones sobre nada y sobre la vida.

A Pandora, por su cariño y compañía.

A mis padres, Diego y María Luisa, por serlo Todo. Por el amor, los valores y consejos que siempre me dais. Porque soy lo que soy gracias a vosotros.

A mis hermanos, Marina y Diego, por ser mis Mosqueteros, mis confidentes, por no dejarme nunca.

A mi Pequeña Gran Revolución, Martina, porque con su sonrisa me alegra la vida.

Pero, sobre todo, a mi compañero de viaje, el mejor impulso de mi vida. Por no soltarme, por tu generosidad, por enseñarme a ver el mundo con nuevos ojos. Gracias por inspirarme cada día a ser mejor.



▲ **ÍNDICE** ▼

CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	1
I.1. Estudios previos	7
I.2. Definición del problema y preguntas de investigación.....	14
I.3. Exposición de objetivos de la tesis	16
CAPÍTULO II: LA LITERATURA INFANTIL.....	21
II.1. Introducción al capítulo.....	23
II.2. Cuestionamientos sociales sobre el concepto de Literatura infantil	24
II.3. Reflexiones sobre el término “infantil”	26
II.4. ¿Qué ocurre en la actualidad con la Literatura infantil?.....	28
II.5. La visión sesgada de la Literatura infantil	31
II.6. La encrucijada social y escolar de la disciplina	34
II.7. Conclusiones del capítulo	38
CAPÍTULO III: LA LITERATURA INFANTIL: ¿PATRIMONIO EXCLUSIVO PARA NIÑOS?	41
III.1. Introducción al capítulo.....	43
III.2. La Literatura como manifestación artística donde se codifica la realidad.....	45
III.3. Literatura infantil y Literatura canónica.....	47
III.4. La Literatura infantil como Literatura ganada	49
III.5. Sobre cómo se fragmenta la Literatura infantil.....	52
III.6. ¿La Literatura infantil puede ser patrimonio de todos?	54
III.7. Conclusiones del capítulo.....	57

CAPÍTULO IV:	LA LITERATURA INFANTIL Y SU RELACIÓN CON LO AUDIOVISUAL	61
IV.1.	Introducción al capítulo.....	63
IV.2.	La Literatura infantil en la era de lo audiovisual.....	64
IV.3.	Manifestaciones audiovisuales y textos escritos	66
IV.4.	Competencia enciclopédica versus competencia literaria. Relaciones con la Literatura infantil	68
IV.5.	¿Se desarrolla en la actualidad un pensamiento parcelado?	70
IV.6.	Literatura infantil y un posible nuevo canon literario.....	73
IV.7.	Conclusiones del capítulo	76
CAPÍTULO V:	LA LITERATURA INFANTIL, EL PLAN LECTOR Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN	79
V.1.	Introducción al capítulo.....	81
V.2.	Competencia lectora y Plan lector	81
V.3.	La Literatura infantil como componente del plan lector.....	83
V.4.	Competencia lectora y competencia digital	88
V.5.	<i>Booktrailers, apptrailers, booktubers</i> , nuevos aspectos relacionados con la Literatura infantil.....	90
V.6.	Conclusiones del capítulo.....	92
CAPÍTULO VI:	LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y SU CONOCIMIENTO DE LA LITERATURA INFANTIL. LOS CUENTOS CLÁSICOS Y LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO COMO PROBLEMA BASE DE LA TRANSMISIÓN CULTURAL	95
VI.1.	Introducción al capítulo.....	97
VI.2.	Desvalorización, discriminación y subordinación: las claves del sexismo.....	98
VI.3.	Estereotipos de género y usos lingüístico-literarios	99

VI.4. Patriarcados y matriarcados contruidos a partir de la lengua y la literatura	101
VI.5. La Literatura infantil y su posible contribución a la división sexista	103
VI.5.1. El cuento clásico como referente de la transmisión cultural.....	104
VI.5.2. El problema de modificar textos originales legitimados por la tradición	105
VI.6. Formación del profesorado para la toma de conciencia.....	107
VI.7. Conclusiones del capítulo	109
CAPÍTULO VII: TRABAJO DE CAMPO.....	111
VII.1. Metodología. Fases y diseño de la investigación.....	113
VII.2. Objetivos.....	114
VII.2.1. Objetivo general	114
VII.2.2. Objetivos específicos.....	114
VII.3. Contexto y participantes	115
VII.4. Diseño de la investigación.....	116
VII.4.1. Variables.....	117
VII.5. Instrumento de medida y procedimiento.....	118
VII.6. Análisis de datos.....	119
VII.6.1. Análisis de datos globales	119
VII.6.2. Análisis de datos del Grado Educación Infantil (alumnado que cursa la asignatura. Facultad de Educación. Universidad de Murcia)	131
VII.6.3. Análisis de datos del Grado Educación Infantil (alumnado que no cursa la asignatura. Facultad de Educación. Universidad de Murcia)	142
VII.6.4. Análisis de datos del Grado Educación Primaria. Facultad de Educación. Universidad de Murcia)	154
VII.6.5. Análisis de datos del Grado Educación Infantil (alumnado que cursa la asignatura. Facultad de	

Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha)	166
VII.6.6. Análisis de datos del Grado Educación Primaria (alumnado que cursa la asignatura. Facultad de Educación. Universidad de Murcia)	178
VII.7. Discusión de datos	190
VII.7.1. Discusión de datos globales	190
VII.7.2. Discusión de datos. Comparación entre Universidades.....	202
VII.7.3. Discusión de datos. Comparación entre especialidades.....	215
VII.7.4. Discusión de datos. Comparación entre quienes cursan la asignatura y quienes no.....	228
CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES	243
VIII.1. Conclusiones de acuerdo con los objetivos	251
VIII.2. Limitaciones del estudio y futuras investigaciones.....	253
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	257
ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS	273
ANEXO	287

CAPÍTULO I

▲ Justificación del estudio ▲

Esta tesis doctoral se plantea como una aportación necesaria dentro del ámbito de la Didáctica de la lengua y la literatura. El aspecto literario que concierne a las primeras etapas educativas es mostrado mediante la llamada Literatura infantil. Esta, como disciplina lleva siendo estudiada desde el siglo pasado, permitiéndonos tener un corpus de contribuciones científicas que son relevantes para su entendimiento.

Aunque más adelante, conforme nos adentremos en los diferentes capítulos de la tesis, transitaremos por los autores más destacados de la disciplina, sí que podemos mencionar obras como las de Colomer (1999) que erige en uno de los libros de referencia para cualquier persona que se quiera iniciar en el estudio de la Literatura infantil. Autores internacionales como Peter Hunt (2004) o investigadoras/es nacionales como Sánchez Corral (1995), González (1997), Garralón (2001), Colomer (2002), Tejerina (2004), Mendoza (2004), Cerrillo (2007) o López Valero, Encabo y Jerez Martínez (2013) han escrito acerca del concepto, de las características, de la contribución a la educación lecto-literaria, sobre el posible canon escolar o, en general, sobre todos los elementos que rodean a la Literatura infantil como concepto.

Próximos a la tercera década del siglo XXI, las condiciones sociales van variando de forma paulatina, entre ellas, la irrupción de lo digital va incidiendo en el pensamiento y en el comportamiento de la ciudadanía. Entre esta última hallamos el colectivo docente, quien tiene especial relevancia en la pirámide formativa de las nuevas generaciones. Centrándonos en estas posibles transformaciones surge la idea principal de esta tesis doctoral, ya que, se pretende indagar en el concepto que se tiene de la Literatura infantil desde la perspectiva del profesorado.

La tesis doctoral estará compuesta por ocho capítulos, además de las pertinentes referencias bibliográficas, incluyendo de igual modo anexos e índices. En dicha estructura se pretende dar cobertura al objetivo principal de

la investigación: *Reflexionar y acotar cuál es el concepto y consideración de la Literatura Infantil y Juvenil en el ámbito académico-social, y sobre todo, entre el colectivo de educadores en la actualidad.* El recorrido teórico y práctico por los diferentes capítulos pretende satisfacer la laguna de conocimiento que se ha detectado. Principalmente, esta tiene que ver con la visión real que posee el profesorado sobre el concepto de Literatura infantil. Estos docentes están condicionados por la percepción social y además por las tendencias digitales que provocan que lo audiovisual se fusione con el texto escrito. Por esa razón, no parece que estos futuros docentes tengan claro en este momento, y sobre todo, en tiempos venideros, cuál es la definición de esta literatura y, de igual modo, de sus dimensiones.

En este primer capítulo, aparte de la preceptiva introducción se añadirá el comentario sobre los estudios previos que han facilitado el punto de partida para la confección de este trabajo de investigación. La indagación en estudios precedentes, principalmente, tesis doctorales, ha puesto de manifiesto que la tesis elaborada es necesaria por su contenido, ya que, no repite ningún aporte previo sino que enriquece y, ante todo, complementa, lo descubierto hasta el momento. También en este capítulo se explicitarán los interrogantes de investigación, el problema y los objetivos que han conducido el desarrollo tanto del marco teórico como del marco empírico de la tesis doctoral.

En el segundo de los capítulos se realizará un repaso teórico por el concepto de Literatura infantil. Se ubicará el mismo en el contexto sociocultural actual: se revisará el adjetivo infantil y las ventajas e inconvenientes que conlleva en el proceso de comprensión y definición del concepto. Todo ello se llevará a cabo teniendo en cuenta las dificultades que conlleva el hecho de que la Literatura infantil fluctúe entre lo académico escolar y lo social. Esa situación provocará una visión no comprensiva del ámbito de actuación y

motivará una serie de dificultades que, en muchas ocasiones, originan un estereotipo nocivo para la disciplina.

En el capítulo número tres se analiza si la Literatura infantil se configura únicamente para ser leída por niños o si, por el contrario, puede ser una literatura a la que puedan acceder los adultos. Para ello, se abre el debate sobre lo canónico o culto y se valora si la Literatura infantil puede concebirse exclusivamente desde su popularización. A esta división se unen los ejemplos de fragmentación de los textos que derivan en un conocimiento en ocasiones enciclopédico. Todas estas aportaciones redundan en la cuestión relativa a si hay que restringir el ámbito de la Literatura infantil o considerarla como un patrimonio cultural que atañe a todo el colectivo de personas, tanto adultos como niños.

El cuarto capítulo se orienta a describir la posible incidencia de lo audiovisual sobre el concepto protagonista de esta investigación y es que la existencia de una posible crisis lectora y el auge de lo digital motiva que no podamos tener claro si los usuarios de la Literatura infantil están seguros de estar manejándola o si tendrían que ser conscientes de que, tal vez, el concepto de texto está variando y la extensión de este hace que tal vez debamos reconsiderar los presupuestos básicos que manejamos en torno a la Literatura en general y a la Literatura infantil en particular. Por ello, en esta sección trataremos de dilucidar si todas estas cuestiones afectan a la adquisición del conocimiento y cómo es este en los tiempos actuales. Al respecto, la competencia enciclopédica es uno de los elementos abordados en el capítulo, siendo una de las claves que nos permite plantear el debate relativo al canon literario en la Literatura infantil y, sobre todo, si este es un canon basado en las literaturas emergentes y el cambio de concepción textual que hemos reseñado.

El siguiente capítulo, el quinto de la tesis doctoral, aborda la relación establecida entre la Literatura infantil, el plan lector y las Tecnologías de la

Información y la Comunicación. Vincular estos tres elementos tiene mucho sentido, ante todo, si partimos del capítulo precedente. El diseño de un plan lector en el ámbito escolar tiene que atender a la realidad que trasciende a la educación de los niños y, por ello, tener en cuenta que el ámbito digital es clave para que dicho plan no desentone con el entorno de los más pequeños. Esto no quiere decir que exista un menor interés por el libro físico sino que se debe complementar lo tradicional para que los contenidos e historias a los que los niños acceden estén ajustados a la época en la que viven. En este sentido, conceptos como *booktrailers*, *booktubers*, *apptailers*, elementos que son novedosos pero que emergen con fuerza en el día a día, suponen un reto para los educadores y también se convierten en aspectos que merecen la correspondiente reflexión para saber si forman o no parte del ámbito de la Literatura infantil.

El último capítulo teórico, el número seis, trata sobre la formación de los docentes y su relación con la Literatura infantil. Esta aproximación se hace desde la óptica de las diferencias de género, siendo conscientes de que hay un problema de base en la transmisión de la Literatura infantil. Así, observamos que la desvalorización o la discriminación se pergeñan mediante la aparición de estereotipos sexistas que quedan vehiculados por las manifestaciones lingüísticas y literarias. En la sección se analiza si el imaginario colectivo que se elabora mediante la Literatura infantil contribuye a la división sexista. En ese análisis uno de los puntos centrales es el cuento clásico y la imposibilidad de la modificación de ese texto tradicional hace complicada la labor frente a la discriminación sexista.

La formación del profesorado procurando la toma de conciencia con respecto del tema es una de las alternativas más viables que se halla tras el recorrido realizado por los diferentes aspectos que conciernen a esta temática estrechamente vinculada al ámbito social y al escolar.

El séptimo capítulo se dedica plenamente al marco empírico de la tesis doctoral. En él se muestra de forma exhaustiva toda la labor de recopilación de información que ha servido para reflejar de manera práctica todos los conceptos teóricos trabajados en los capítulos previos. Siguiendo las pautas estandarizadas de la comunidad científica, se exponen en él los objetivos de la investigación, el procedimiento metodológico -que incluye población y muestra, el instrumento de medida, las variables y el procedimiento acometido-; y, de igual modo, el análisis y discusión de los resultados. Este aspecto conlleva un análisis de datos global así como el análisis parcelado tanto por niveles formativos como por centros educativos de procedencia. El hecho de haber recogido datos de alumnado de universidades distintas permite la comparación entre ellos. También, al incluir la muestra alumnado que ha tenido contacto directo con la asignatura y otro que no, se ha podido efectuar la correspondiente comparación.

El último capítulo de la tesis doctoral se corresponde con las conclusiones. En ellas se contrastan los objetivos que se plantearon para ser conseguidos. Además, se incluyen las limitaciones de este estudio y también las futuras investigaciones que podrían derivarse según los resultados alcanzados. Posteriormente, se aportan las pertinentes referencias bibliográficas de este trabajo de investigación, así como los anexos que ayudan a la comprensión de determinadas partes de este estudio.

I.1. Estudios previos

En el capítulo número dos de esta tesis doctoral se mencionarán muchos de los autores más significativos que han contribuido a la conformación del concepto de Literatura infantil. Por ello, hemos decidido centrar este apartado en las tesis doctorales que preceden a esta. Como trabajos de investigación que se incardinan entre las Ciencias Sociales y las Humanidades, dichas tesis

suponen el punto de partida para determinar las preguntas de investigación, así como la explicitación del problema y objetivos de este estudio. En primer lugar enumeraremos los títulos de aquellas tesis que, tras una búsqueda con el descriptor Literatura infantil, se han elaborado en torno a la disciplina. No se profundiza en ellas, ya que como se puede apreciar por sus títulos, en ocasiones son demasiado específicas y no permiten una vinculación con el objeto de estudio de nuestro trabajo. Tras la enumeración, sí que procedemos a la selección de una serie de tesis incluidas en el listado, comentando aquellos elementos que sí han servido para la estructura de la presente investigación. En las tesis doctorales previas, encontramos títulos como:

- *Tipología de personajes en la Literatura infantil y juvenil de Castilla y León: Carmen Martín Gaité, Gustavo Martín Garzo y Óscar Esquivias.*
- *La traducción de Literatura infantil y juvenil de temática árabe e islámica en castellano.*
- *El aprendizaje del Inglés como segunda lengua a través de la Literatura infantil y el juego dramático en Educación Primaria.*
- *Masculinidades en la Literatura infantil de habla inglesa desde una perspectiva de género.*
- *Feminismo, xénero e coeducación na Literatura infantil e xuvenil: historia crítica e aplicación didáctica.*
- *As reescrituras do conto marabilloso na Literatura infantil e xuvenil gallega.*
- *La traducción de Literatura infantil y juvenil como instrumento de mediación cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: estudio de un caso.*
- *Tradición y censura en las traducciones de Literatura infantil y juvenil en la cultura franquista: los cuentos de Perrault en español hasta 1975.*
- *La traducción de los eventos de movimiento en un corpus paralelo Alemán-Español de Literatura infantil y juvenil.*

- *Autors i tendències de la Literatura infantil i juvenil valenciana (1975-2014).*
- *Literatura infantil y juvenil en internet. De la Cervantes virtual a la LIJ 2.0. Herramientas y espacios para su estudio y difusión.*
- *La lectura mediada de Literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales.*
- *Literatura infantil i juvenil catalana i interculturalitat.*
- *La evolución del concepto de infancia y su reflejo en la Literatura infantil y juvenil de las épocas victoriana y eduardiana. Tradición y subversión en The secret Garden de Frances Hodgson Burnett.*
- *La Literatura infantil anglófona al servicio de la enseñanza-aprendizaje del EFL (English as Foreign Language) en programa oficiales de Primaria: una propuesta didáctica.*
- *Hacia una teoría de la Literatura infantil y juvenil: el paradigma mexicano.*
- *La construcción narrativa de la ética. Contextos sociales y valores en la Literatura infantil y juvenil.*
- *Educación Física y Literatura infantil: posibilidades de utilización en el ámbito escolar.*
- *La traducción de la Literatura infantil española al árabe: El pirata garrapata en tierras de Cleopatra. La traducción de las referencias culturales, mitológicas, intertextuales, nombres propios y formas lingüísticas.*
- *La obra narrativa de Fernando Alonso: una propuesta de renovación narrativa en la Literatura infantil y juvenil española.*
- *El inmigrante en la Literatura infantil y juvenil española contemporánea (1996-2006): por una educación literaria desde la interculturalidad.*
- *La exotización en la traducción de la Literatura infantil y juvenil: el caso particular de las traducciones al español de las novelas infantojuveniles de José Mauro de Vasconcelos.*

- *L'expressió i els continguts de l'humor a la Literatura infantil i juvenil catalana de 1904 a 2004: educació en els valors.*
- *Roald Dahl y la Literatura infantil y juvenil en la didáctica de las lenguas: una propuesta para la mejora de la competencia literaria en el aula.*
- *Estudio del valor terapéutico de la Literatura infantil en el niño hospitalizado.*
- *El niño como héroe en la Literatura infantil fantástica. Desde The chronicles of Narnia de C.S. Lewis hasta los postulados del espantapájaros.*
- *La Literatura infantil y juvenil en el aula de Español L2/LE: una propuesta didáctica basada en el enfoque por tareas y orientada a jóvenes y adultos.*
- *Análisis sociolingüístico de textos de Literatura infantil y juvenil contemporáneos. Descripción y proyección didáctica.*
- *La dimensión educativa en la Literatura infantil y juvenil. Análisis de contenidos y valores en los premios nacionales de Literatura infantil y juvenil en el siglo XX.*
- *Orígenes y desarrollo de la Literatura infantil y juvenil inglesa.*
- *Propuestas éticas en libros-álbum de Literatura infantil. Diseño y aplicación de un modelo para el análisis de valores.*
- *Lengua vasca y traducción: la connotación en las traducciones vascas de la Literatura infantil y juvenil. El caso de Roald Dahl.*
- *Tratamiento de las referencias culturales en la traducción de las obras de Christine Nostlinger: tipología de procedimientos. Estrategia e intervencionismos del traductor de la Literatura infantil y juvenil.*
- *La Literatura infantil española: Carmen Bravo-Villasante.*
- *La Literatura infantil en Roald Dahl: elementos recurrentes.*
- *Els suports narratius dins la Literatura infantil.*
- *Ilustración y valores en la Literatura infantil.*
- *A traduccion da metafora inglesa no galego: estudio basado nun corpus de Literatura infantil/xuvenil contemporanea.*

- *Literatura infantil y juvenil: la novela histórica española ambientada en la Edad Media.*
- *El género narrativo en la Literatura infantil peruana: el cuento popular.*
- *La adaptación en la traducción de la Literatura infantil (cuentos de animales ingleses traducidos al español).*
- *La formación del lector literario a través de la Literatura infantil y juvenil.*
- *El personaje femenino en la Literatura infantil y juvenil española contemporánea.*
- *La Literatura infantil y juvenil: elemento motivador y básico en la enseñanza-aprendizaje de la lengua: fundamentos teóricos y prácticos.*
- *La Literatura infantil i juvenil en català: el lector model en la narrativa.*
- *Juegos y poesía popular en la Literatura infantil juvenil (1750-1987).*
- *Influencies dels contes populars en la Literatura infantil y juvenil catalana actual.*
- *Las ilustraciones de la Literatura infantil y la educación visual y plástica.*
- *La evolución de la Literatura infantil en la España contemporánea (1885-1939).*
- *Estudio para una reflexión y aproximación al concepto de Literatura infantil: las novelas de Madame de Ségur.*

De ellas, destacamos la realizada en 2015 por José Rovira Collado denominada *Literatura infantil y juvenil en internet: de la Cervantes virtual a la LIJ 2.0*. La investigación se centra en las distintas posibilidades que nos ofrece la red para acceder a textos de Literatura infantil y materiales teóricos y académicos sobre ella que favorezcan la formación del profesorado y en analizar su evolución a lo largo del tiempo. Existe una vinculación evidente entre distintos capítulos de nuestra tesis doctoral con la contribución de Rovira que permite iniciar un camino evidente; que el ámbito académico debe tomar ante

la irrupción de nuevos formatos. Por otra parte, ha resultado de interés para este estudio la tesis de Javier de Ponga Mayo (2017) con título: *El aprendizaje del Inglés como segunda lengua a través de la Literatura infantil y el juego dramático en Educación Primaria*. En ella se abordan los beneficios que aportan la Literatura infantil y el juego dramático a la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Se muestra la Literatura infantil como una herramienta eficaz en el aprendizaje de lenguas. La conexión con nuestra tesis doctoral se muestra en la dimensión aplicada al aula y, sobre todo, a los beneficios que tiene la Literatura infantil en el ámbito educativo. Otra tesis doctoral que también enlaza con la nuestra en el sentido de la intervención escolar es la realizada por Enrique Riquelme Mella en el año 2013. Su título es: *La lectura mediada de Literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales*. Su objetivo era aumentar las posibilidades de que los niños interactuasen con un adulto a través del lenguaje - en este caso, el lenguaje de las emociones-. En síntesis, en los procesos de lectura mediada de literatura infantil convergen diversos lenguajes que, canalizados por la mediación de un adulto, favorecen el acercamiento afectivo del niño al libro y, por extensión, lo introducen en los diversos estados emocionales por los que transitan los personajes a lo largo de la historia. Esta lectura mediada permite la exploración de las emociones y las interacciones en un mundo de ficción, permite al mismo tiempo explorar aquellos contextos emocionales que caracterizan el mundo real.

Una tesis que se une a los capítulos que tienen que ver con la conceptualización de la Literatura infantil es la confeccionada por Ja Kim Bu en 2002, *La Literatura infantil española: Carmen Bravo-Villasante*. Dicha investigación destacó las actividades literarias de esta escritora madrileña, que abrió el camino de la historia de la literatura para gente joven en España, "con una visión amplia y universal de la literatura y proyectos ambiciosos", como

dice ella, que ha abierto en España un nuevo cauce de la Literatura infantil para acercarse a la idea de la "Literatura infantil universal". Otra de las tesis paradigmáticas es la realizada por Teresa Colomer Martínez en 1997, *La formación del lector literario a través de la Literatura infantil y juvenil*. En esta tesis se delimita la evolución de los estudios sobre Literatura infantil en los países occidentales. De igual modo, se analizan los principales elementos de construcción del relato mediante el análisis de obras de referencia, así como la constatación del desarrollo de la competencia literaria en una muestra escogida.

Por último, dos tesis que han sido muy inspiradoras son, en primer lugar la de Jaime García Padrino en 1989 denominada *La evolución de la Literatura infantil en la España contemporánea (1885-1939)*, donde se realiza una descripción rigurosa de un determinado periodo de la Literatura infantil española; y, en segundo lugar, la realizada por Amando López Valero (1988) titulada *Estudio para una reflexión y aproximación al concepto de Literatura infantil. Las novelas de Madame de Ségur*. En tal estudio se analizaban las distintas corrientes metodológicas interesadas en este campo, intentando definir y delimitar el género mediante el establecimiento de una cronología.

A partir de estas evidencias, nuestra tesis doctoral opta por encuadrar la Literatura infantil en el ámbito educativo, -aunque podríamos tener en cuenta la aportación desde la disciplina que supone el área de Traducción e interpretación-, consideramos que la función socializadora y educadora de la Literatura infantil predispone hacia una investigación que ahonde en su concepto y lo haga desde la óptica de la formación de profesionales. Por ello, tratamos de comprobar cuál es el pensamiento del profesorado en formación inicial con respecto de la definición, las características y el contexto que atañe a la materia en esta segunda década de siglo XXI. Pensamos que profundizando en las posibles visiones estereotipadas o en los desafíos más inminentes que conciernen a la Literatura, estaremos proporcionando a la comunidad científica

un importante punto de partida que permita a otros investigadores continuar esta indagación aquí iniciada, ampliándola u orientando alguno de los tópicos abordados desde otro punto de vista o vinculados a otras dimensiones académicas o sociales.

I.2. Definición del problema y preguntas de investigación

Una vez realizadas las averiguaciones previas sobre aquellos estudios que han abordado desde diferentes perspectivas el concepto y los elementos vinculados a la Literatura infantil, es preciso definir las preguntas de investigación que van a ir unidas a los objetivos de la tesis doctoral. Por ello, a partir de las siguientes preguntas de investigación vamos a definir los citados objetivos:

- *¿Cuál es el concepto y consideración de la Literatura Infantil y Juvenil en el ámbito académico-social, y sobre todo, entre el colectivo de educadores en la actualidad?*

Pensamos que esta cuestión es clave, fundamentalmente si el colectivo de educadores se corresponde con la muestra que va a ser el núcleo de este trabajo de investigación: los docentes de Educación Infantil y de Educación Primaria. Estos, especialmente los que se hallan en formación, son los que en un futuro cercano van a tener que intervenir didácticamente con los estudiantes que son usuarios de este tipo de Literatura. Por esa razón se plantea esta pregunta de investigación, ya que, es el punto de partida clave para poder alcanzar la meta principal de la tesis doctoral.

- *¿Cómo se diferencia el concepto de Literatura Infantil y Juvenil de fenómenos sociales en forma de marca (por ejemplo Pixar, Disney, etc.)?*

En una sociedad globalizada y donde la presencia digital es acusada, nos parece esencial cuestionarnos la diferenciación entre lo que constituye una obra literaria y lo que es una producción que se asocia a una marca. La Factoría Disney/Pixar tendrá presencia en esta tesis doctoral al constituir sus productos uno de los objetos de consumo más elevados por las distintas generaciones. Tanto el profesorado en formación -que es protagonista de este estudio- como el alumnado con el que va a tratar en un futuro no muy lejano, han sido, son y probablemente serán espectadores de tales obras fílmicas (y otros materiales derivados en papel); distinguir las de lo literario es una de las metas de este estudio.

- ¿Cuáles son las razones que han motivado que determinados textos se denominen clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil? ¿Qué implicaciones sociales y educativas ha generado este hecho?

Otra cuestión importante que planteamos en esta tesis doctoral tiene que ver con los cuentos clásicos o, con obras clásicas de la Literatura infantil y cómo todos ellos han llegado a alcanzar ese estatus. Queremos conocer cuál es el pensamiento del profesorado en formación sobre tales textos y en qué medida la influencia mediática (manifestaciones audiovisuales) es capaz de alterar la visión que se tiene de tales obras y, sobre todo, cómo puede incidir en la confusión sobre su conocimiento.

- ¿Cuál es la percepción que tienen los educadores acerca de la Literatura Infantil y Juvenil y cómo es la aplicación que hacen o prevén hacer de la misma?

La última pregunta de investigación que surge en este estudio concierne a la aplicación que estiman estos futuros educadores que harán de la Literatura infantil en las aulas. Se les consulta ante todo, sobre la cuestión de la diferencia de géneros y de qué manera la Literatura infantil puede intervenir en la

formación de las personas y en la posible conformación de universos de comportamientos divididos.

Inferimos de tales preguntas una constante común que es la preocupación por los elementos o dimensiones que se asocian a la Literatura infantil, siempre observados desde la óptica educativa y planteando la influencia mediática, las concepciones previas, la labor en el aula o nociones que puedan ser erróneas. Así, tras enunciar todos estos interrogantes, estamos en condiciones de plantear el problema de investigación que girará en torno a cuál es el concepto de Literatura infantil que se tiene social y académicamente y si esta definición está mediada por una visión estereotipada. Creemos que este problema de investigación es suficientemente trascendente como para ser tratado en un estudio de esta naturaleza, ya que, su incidencia en la comunidad científica puede ser interesante. Los beneficios de la reflexión en torno a la investigación deben estar vinculados al intento de desaparición del posible estigma asociado a la Literatura infantil, esto es, una visión social educativa restringida, que se guía por el término vinculado a la infancia, motivando que, en ocasiones, se valore en menor medida la calidad estética y de contenido que poseen estas obras. Seguidamente, se presentan los objetivos que planteamos en esta tesis doctoral, estas metas están lógicamente unidas a las preguntas de investigación que se acaban de describir.

I.3. Exposición de objetivos de la tesis

Son cuatro los objetivos que planteamos en este trabajo de investigación. Están desglosados en uno principal y tres que emanan del mismo. Todos ellos tienen la finalidad de ayudar a dar respuesta al problema de investigación que previamente se ha reseñado y surgen de las preguntas que rodean a dicha problemática. El objetivo principal es el siguiente:

Objetivo principal:

- Reflexionar y acotar cuál es el concepto y consideración de la Literatura Infantil y Juvenil en el ámbito académico-social, y sobre todo, entre el colectivo de educadores en la actualidad.

La acotación del concepto que poseen los educadores –especialmente, los que se encuentran en periodo de formación como es en el caso de esta tesis- supone averiguar qué idea se tiene de esta disciplina y, sobre todo, como se ha expresado previamente, conocer si pueden existir ciertos prejuicios o estigmas asociados a la materia. La Literatura infantil es reconocida como elemento que se puede encontrar en bibliotecas, tiendas de libros, instituciones educativas, pero no existe una amplia bibliografía que resuelva debates como: si se vincula al ámbito de la Traducción o de la Filología; o, si por el contrario, su lugar de tratamiento tendría que ser el que corresponde al mundo de la Educación.

Objetivo secundario número uno:

- Diferenciar el concepto de Literatura Infantil y Juvenil de fenómenos sociales en forma de marca (por ejemplo Pixar, Disney, etc.).

Nos parece este un objetivo importante que se une al principal, ya que, los participantes de esta investigación han sido receptores de gran parte de las películas de la Factoría Disney/Pixar y se pretende, a partir del estudio, comprobar qué grado de confusión puede haber entre las historias que se vinculan a personajes infantiles que han trascendido de la tradición oral y de los libros y han diversificado sus formatos, pudiendo ser mostrados tanto de forma escrita como audiovisualmente.

Objetivo secundario número dos:

- Analizar las razones que han motivado que determinados textos se denominen clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil y las implicaciones sociales y educativas que este hecho ha generado.

El análisis del conocimiento de la procedencia de las obras clásicas de Literatura infantil, especialmente de los cuentos, creemos que puede ser una meta importante para complementar la acotación del concepto de Literatura infantil que a través del estudio estamos intentando realizar. Sus implicaciones educativas ante todo, es probable que se manifiesten en un posible conocimiento erróneo de las obras originales, teniendo unas nociones que pueden presentar mayores estereotipos y, en ocasiones, subversión. Intuimos que, entre las razones puedan estar la motivación por la lectura, y sobre todo, el modo en que les han sido transmitidas las diferentes obras de Literatura infantil –en ocasiones habrán sido productos comerciales en forma de libro que habrán tomado como asimilados a este tipo de Literatura-.

Objetivo secundario número tres:

- Estudiar la percepción que tienen los educadores acerca de la Literatura Infantil y Juvenil y cómo es la aplicación que hacen o prevén hacer de la misma.

El tercer objetivo secundario, como hemos señalado en la última pregunta de investigación, pretende contribuir a la descripción acerca de cómo los educadores perciben la aplicación de la Literatura infantil en las aulas. Como se ha indicado, esta opinión tendrá un mayor peso orientada a las diferencias de género, para, sobre todo, conocer qué previsión tiene este futuro profesorado ante el deseado avance relativo a la igualdad de oportunidades entre mujeres y varones.

Una vez descritos tanto los estudios previos, el problema y los interrogantes de investigación así como los objetivos que se incluyen en esta tesis doctoral, hemos de remarcar que, además de todo lo apuntado a través de tales elementos en este trabajo de investigación, la producción final, el desarrollo de esta tesis doctoral aspira a esclarecer los aspectos relacionados con la Literatura infantil que tienen que ver con su posible devaluación social, al soler asimilarse las obras de esta únicamente al ámbito de los niños. Intentaremos mostrar mediante el desarrollo tanto del marco teórico como del marco empírico así como de las conclusiones, que el texto que queda clasificado como Literatura infantil sigue manteniendo la mayoría de las cualidades de las obras literarias y, sobre todo, su valor simbólico; y, por ello, su valor debe ser equiparado. El contenido de esta Literatura es igualmente profundo y debemos centrar el interés en el punto de vista del receptor que es quien realmente confiere valor a las producciones. En el caso de la Literatura infantil defenderemos la ambivalencia del potencial público que oscilará desde los más pequeños hasta los adultos.

CAPÍTULO II

▲ La Literatura infantil ▲

II.1. Introducción al capítulo¹

Los seres humanos siempre hemos apreciado la narración de una buena historia; debe ser porque, en parte, nos ayuda a ennoblecer nuestra condición, a consolarnos por aquello que nos molesta o entristece o porque nos ayuda a adentrarnos en el arte de la ensoñación. La escucha o lectura de un texto o una narración puede convertirse en el placer más importante que una persona pueda hallar. Y en ese lugar tratamos de ubicar las historias infantiles; en un espacio compartido en el imaginario colectivo pero que encuentra cierto desdén por parte de algunos sectores sociales. Por ello, en las siguientes páginas trataremos de debatir acerca de la consideración social de la llamada *Literatura infantil*.

El cruce de caminos siempre ha marcado el devenir de esta disciplina, ya que, el adjetivo calificativo de su denominación nos adentra en un intervalo concreto, el de la infancia con término casi en la juventud (en algunos casos se amplía el límite hasta el ámbito de lo adulto), pero su recorrido real implica el uso de distintos estamentos y una aparición transversal en las diferentes manifestaciones culturales. En ese caso, son los adultos los que también utilizan esta literatura por lo que la restricción al espacio infantil deja de tener un claro fundamento.

Otra de las tradicionales atribuciones que la Literatura infantil recibe tiene que ver con la acción pedagógica. La perspectiva únicamente educativa puede ser desechada en el momento en el que géneros que se han considerado infantiles, por ejemplo los cuentos de hadas, nos envuelven en una corriente de pensamiento complejo. Como nos indica Tatar (2002) las oposiciones binarias y las contradicciones culturales que en esas narraciones se aprecian conciernen a una memoria colectiva que refleja un significado histórico. Tanto es así que la

¹ El contenido de este capítulo se corresponde con el artículo publicado por López Valero, Amando, Hernández Delgado, Lourdes y Jerez Martínez, Isabel (2017). El encabalgamiento escolar y cultural de la Literatura infantil. *Álabe* 16. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2017.16.1

configuración cultural tiende a repetir y a incluir en el centro de sus manifestaciones determinados cuentos clásicos asociados a su significado. Baste citar el ejemplo de *Cenicienta* o *Caperucita roja*.

Así pues, la Literatura infantil fluctúa entre la asimilación al ámbito escolar y la consideración social de su importancia. La resolución conceptual del cruce de caminos no es sencilla, ya que, como indicaremos posteriormente, la intervención del estereotipo condiciona la percepción que de ella se tiene. Porque la asociación Literatura infantil con niños es inevitable y le confiere un encasillamiento que probablemente no sea real.

II.2. Cuestionamientos sociales sobre el concepto de Literatura infantil

El ámbito académico, concretamente el de la Didáctica de la lengua y la literatura, sigue estableciendo un debate en torno al lugar de la Literatura infantil en el contexto científico. Esta continua disquisición repercute en su tratamiento social y, ante todo, en la existencia de una cierta ambigüedad con respecto de su consideración. Tesis doctorales como las de López Valero (1988) o más recientemente Rovira (2015) ahondan en su conceptualización, cada una desde una óptica acorde con la época en la que se realizaron. Otras aportaciones en forma de artículos científicos como las de González Gil (1979) y Sánchez Corral (1992, 1995), Cerrillo (2003) o más recientes como las de López Valero, Encabo y Jerez Martínez (2013) y Mínguez (2015) también remarcan la dificultad de darle una acertada ubicación a esta literatura y, sobre todo, señalan el problema de su estatus social. En todo caso el interés por el ámbito es evidente y artículos como los de Díaz-Plaja (2009) o Selfa (2015) ponen de manifiesto la motivación por estudiar la disciplina.

En su artículo de 1988 María Nikolajeva reflexiona sobre si es posible abordar la Literatura infantil como una cuestión específica o si hay que aplicar a la misma los patrones de análisis y estudio que de forma tradicional se han utilizado con los textos literarios. Lo cierto es que las distintas aproximaciones que se han realizado al concepto, por ejemplo, García Padrino (1988), Cervera

(1991), Cerrillo y García Padrino (2000), el mismo Cerrillo (2007) o Colomer (2010) corresponden a una época que precede al impacto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Por ello, desde nuestro punto de vista, conviene plantearse si la Literatura infantil mantiene esa condición y características o la transformación social ha incidido en la consideración que de ella se tiene.

Además de la incidencia de las nuevas alfabetizaciones, en las que los lectores navegantes son toda una realidad (López Valero, Jerez Martínez y Encabo, 2016a) y no solo los adultos sino que los niños de Educación Infantil ya hacen uso de tabletas y otros medios tecnológicos para aproximarse a textos y otras manifestaciones digitales. Otros factores afectan e invitan a poner en cuestión la percepción de la Literatura infantil, es el caso de las denominadas “marcas”. La factoría Disney-Pixar es una de las organizaciones con más predominancia en el mundo infantil y su dominio de los espacios comunicativos hace que, en ocasiones, no se distinga el hecho literario del hecho audiovisual, generando muchas dudas en el seno de las familias. No es únicamente la producción digital la que maravilla a los niños sino el material comercial asociado a ella, en forma de libros que reproducen ese texto audiovisual. Esas producciones, en muchas ocasiones, también son percibidas como Literatura infantil.

De este modo, la revisión del concepto es algo complicada debido en gran medida a los condicionantes sociales que generan una ciudadanía distinta de la precedente. La noción de inmediatez asociada a la de satisfacción son elementos predominantes en la actitud de las personas hacia las manifestaciones culturales. La Literatura, como demostración artístico-cultural no está eximida de tal situación y, en el caso que nos ocupa, la Literatura infantil también queda afectada por tal demanda. No es extraño que textos de esta disciplina ampliamente aclamados sean aquellos que incluyen paratextos muy llamativos, presentando colores, grafías de distinto tamaño y forma o incluso que opten por el reclamo sensorial (por ejemplo olores y cubiertas con distintas texturas). Por

consiguiente, surge la pregunta: ¿es preciso actualizar la concepción de la Literatura infantil incluyendo en su definición cuestiones como la tecnología o los elementos orientados a la llamada de atención para los niños?

Conviene pues a lo largo de este texto poner en tela de juicio este tipo de interrogantes, ya que afectan a los agentes que trabajan con este tipo de literatura en particular y a la sociedad en general. Tanto madres y padres, profesorado o bibliotecarios afrontan el hecho de tener que elegir textos o materiales que pueden ser catalogados como Literatura infantil pero que tal vez no lo sean. Estos colectivos implicados también deben ser conscientes de la discusión que abordamos en el siguiente de los apartados: si realmente este tipo de literatura tiene una independencia o forma parte del conjunto literario que concebimos como manifestación artística, es decir, ¿es legítimo que tenga un espacio propio y una denominación específica?

II.3. Reflexiones sobre el término “infantil”

El debate relativo a la existencia o no de la Literatura infantil ya mantiene una línea temporal; no llegando a un acuerdo los académicos que estudian el tema. El elemento clave reside en el reconocimiento de la propia identidad de la disciplina. Dos planteamientos se muestran al respecto; por una parte los partidarios de integrar total y absolutamente la Literatura infantil en la Literatura general; y, por otra, los que defienden el carácter específico de la misma. En el primero de los casos, las ideas clave vienen determinadas por la creencia de la libertad absoluta que tienen los niños para elegir sus lecturas. En ese sentido, Benedetto Croce indica que los más pequeños pueden gozar de una obra de arte que no haya sido creada para ellos (Moreno, 1982). Desde este punto de vista parece irrenunciable el acceso a la competencia estética por parte de los niños y su posterior desarrollo. Se imponen pues desde esta óptica los valores literarios frente a la posible doctrina y la instrucción.

La otra postura, la que defiende la especificidad de la Literatura infantil, apoya sus postulados desde argumentos como la necesidad del papel mediador

del adulto o la tradición histórica que le puede conferir el estatus de género literario (Bravo-Villasante, 1970, 1985). Así, los signos de interrogación parecen ser compañeros inseparables de ella. Cuestiones como: ¿fantasía o realismo?, ¿cuentos de hadas o novelas de anticipación científica?, ¿Arte o pedagogía? suelen rodear los debates sobre el concepto y estatus de la Literatura infantil, aunque el más recurrente es el que atañe a la dependencia o no del aparato escolar por parte de la disciplina.

Para resolver la disquisición concerniente a la dicotomía que estamos planteando, las siguientes definiciones de académicos arrojan cierta luz al respecto y nos proporcionan las pautas necesarias para poder tener un punto de partida conceptual que nos permita la actualización. López Tamés (1985:15) indica que la Literatura infantil es:

no la que imita grotescamente el mundo de los niños y adolescentes desde una perspectiva adulta sino la que se adecúa a una etapa del desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas.

Como vemos, se proporciona una definición que permite preservar el valor literario y artístico del texto sin perjuicio del respeto al sentido evolutivo que debe tener la selección de libros que pertenecen a la disciplina. González Gil (1979: 278) menciona:

Literatura General y Literatura Infantil tienen unas características comunes; pero, a veces, no es suficiente añadir unas notas diferenciadoras para clarificar nuestra cuestión. La realidad es compleja y observamos hechos como el siguiente: se encuentran niños y adultos que se identifican y satisfacen con obras literarias idénticas, o una obra literaria gusta a un adulto y a varios niños... ¡Difícil delimitación la que tiene que contar con el gusto y la libertad del arte!

Apreciamos en este caso una complementariedad con la anterior definición, ya que, incide en la difícil separación de las producciones para adultos y las producciones para niños, es decir, determinar una literatura específica o no; y, a la par, defiende el valor de la educación estética. Al respecto, también queremos citar la aportación de Andrueto (2004: 36) cuando indica:

La tendencia a considerar la Literatura infantil y/o juvenil básicamente por lo que tiene de infantil o de juvenil, es un peligro, porque parte de ideas preconcebidas sobre lo que es un niño y un joven y porque contribuye a formar un *guetto* de autores reconocidos, incluso a veces consagrados, que no tiene entidad suficiente como para ser leído por lectores a secas.

Se deduce de lo expresado y lo reseñado que, académicamente parece evidente que se reconoce el valor literario de los textos que se usan con niños, aunque se respeta el hecho de que se pueda asociar a un estadio evolutivo que implica el paso por la institución educativa. Desde este punto de partida, que se proporcionaba en décadas precedentes, tenemos que trazar ahora aquellos aspectos que suceden en la actualidad y que motivan que la Literatura infantil tenga unas tendencias determinadas que, sin duda, van a concernir a su concepto y percepción.

II.4. ¿Qué ocurre en la actualidad con la Literatura infantil?

Siendo partícipes de la segunda década del siglo XXI y aproximándonos a la tercera, hemos de ser conscientes de los condicionantes sociales que afectan a la configuración del concepto de Literatura infantil. Así, aunque existan universales que coinciden con épocas precedentes, se presentan una serie de elementos o aspectos que definen esta literatura en los tiempos actuales. Si escrutamos las tendencias, podemos percibir cómo, cada vez más, las publicaciones se alejan del entendimiento del niño como alguien metafóricamente encerrado en una burbuja; los temas que se incluyen en los

textos clasificados como Literatura infantil ya no se ocultan tras una posible censura sino que dan cabida a diversidad de aspectos. Otra cuestión es la que concierne a las personas que seleccionan esos textos para el uso con los niños, en ese caso sí es posible la censura y el temor a utilizar determinado libro por la presencia de determinados estereotipos o prejuicios sociales.

Podemos indicar que una de las características que definen la actualidad de la Literatura infantil tiene que ver con el eclecticismo, ya que, en el espectro de publicaciones podemos hallar una gran diversidad de textos, combinándose en muchas ocasiones géneros o modalidades textuales. Fijémonos en uno de los personajes con mayor índice de ventas, el ratón *Geronimo Stilton*; en sus últimas entregas, la editorial se está prodigando en la adaptación de clásicos de la Literatura pero que quedan subyugados a la presencia del personaje principal. Esta hibridación suscita el debate relativo al uso de los clásicos en la Literatura infantil y, sobre todo, sobre su pertinencia. Como sabemos, las posturas de los académicos al respecto se dividen en función de argumentos que son legítimos. Una oportuna reflexión concerniente a este tema puede ser consultada en Cerrillo (2013).

Cada vez es más frecuente que las editoriales publiquen textos que responden a los acontecimientos sociales, por ejemplo, los cambios estructurales que se producen en las familias. Los distintos agentes educativos tienen a su disposición libros que tratan la citada diversidad. Señalamos el ejemplo del libro de Carme Riera publicado en Edebé en el año 2014, *La familia del ratón Pérez*, donde se muestran varios ejemplos de distintas estructuras familiares. En esta línea una figura como es la de los abuelos también prolifera como protagonista de los textos, véanse ejemplos como *Gracias abuela* de Bock del año 2011 publicado por Harlequín Ibérica o *Adiós, abuela*, álbum de Van Hooft y Heuinck publicado por ING ediciones en el año 2014.

Otra seña de identidad de la actualidad de la Literatura infantil se relaciona con la presencia de personajes femeninos más activos o la reivindicación de su papel social. Al respecto queremos citar el libro de Angela

Carter, *Cuentos de hadas*, editado en 2016 en España por la editorial Impedimenta, donde se pone de manifiesto el enfoque feminista acerca de este tipo de historias. De igual modo, hay que resaltar los libros que tienen que ver con la Educación intercultural o con la diferencia. Reseñamos en este caso, por ejemplo, *Monstruo rosa*, de Olga de Dios publicado en 2013 por Apila o el aclamado *Por cuatro esquinitas de nada* de Jérôme Ruillier, publicado en 2012 por la editorial Juventud. Como podemos comprobar, uno de los formatos que presenta un mayor auge es el de los álbumes ilustrados. Con gran asiduidad vemos en bibliotecas y en librerías espacios dedicados exclusivamente a este tipo de producciones.

Retomando las cuestiones temáticas, en la actualidad, también podemos tener acceso a temas que socialmente han tenido una tradición ubicada en el tabú, es el caso de la muerte. Podemos citar el ejemplo del álbum ilustrado *Nana Vieja* de Margaret Wild y Ron Brooks publicada la versión española en el año 2002 por la editorial Ekaré; otros textos que se salen de la tendencia políticamente correcta, en la línea marcada por Roald Dahl, podemos hallarlos en el ejemplo de David Walliams, *La increíble historia de la abuela gangster*, publicado por la editorial Montena en el año 2013; y, en la línea más innovadora de la Literatura infantil, aunque más tendente a juvenil, podemos aludir a la literatura transmediática. El ejemplo de *Odio el rosa*, creada por Ana Alonso, Javier Pelegrín, Miguel Navia, Esther Lecina y Felipe Samper, disponible en www.odioelrosa.com, nos presenta una saga de literatura juvenil que combina la lectura en formato tradicional con la lectura mediante medios digitales.

Observamos que lo que acaece en la actualidad en el ámbito de la Literatura infantil y que modifica sustancialmente la concepción que se tenía en épocas precedentes tiene que ver principalmente con la ampliación de los destinatarios y con las nuevas formas de recepción de las historias. Contribuyen a estos aspectos cuestiones que conciernen al contexto socio-histórico que nos trasciende. Así, el desarrollo ascendente de las Tecnologías de la Información y

de la Comunicación, la creación de colecciones especializadas incidiendo en determinadas franjas de edad -como por ejemplo de cero a tres años- y, sobre todo, la proliferación de libros para aquellas personas que no están tan familiarizadas con la palabra escrita, como los libros que contienen historias sin texto (solo imágenes), los libros interactivos o la incorporación de estímulos dirigidos a sentidos distintos a la vista (táctil, sonidos) son modalidades que irrumpen con fuerza en el ámbito de la Literatura infantil. A este hecho se une la presencia social e intervención en la formación y en los espacios de ocio de niños y adolescentes de videojuegos o de historias multimedia. Todas estas tendencias nos indican que no existe unanimidad en la visión que se tiene sobre la *Literatura infantil*, remitiéndonos a reflexionar, como haremos en el siguiente apartado, sobre la necesidad o no de su visión comprensiva y extensa.

II.5. La visión sesgada de la Literatura infantil

El motivo de la inclusión de este epígrafe responde al desacuerdo que existe en el mundo académico sobre la ubicación de la Literatura infantil en un campo concreto y, especialmente, para dotarla de un significado unitario. En la tradición española y en otras tradiciones europeas contemplamos cómo la disciplina puede ser abordada desde una óptica educativa -en este caso el área de Didáctica de la lengua y la literatura tendría ascendencia y sería el principal paraguas para sus estudios- pero también puede ser estudiada desde el ámbito más filológico atendiendo a la crítica literaria o a la narratología. En cualquiera de los dos casos se trataría de una materia dependiente que precisa de las herramientas metodológicas de las aludidas disciplinas para poder ser analizada y estudiada.

Démonos cuenta de que la aproximación desde una perspectiva o desde otra condiciona la percepción que se tenga de la Literatura infantil, ya que podría parecer que la didáctica propicia la instrumentalización educativa y la óptica filológica, al centrar tanto su acercamiento hacia el objeto artístico podría generar un alejamiento social relativo al tratamiento de las obras. Una

de las soluciones a esta situación la proponen López Valero y Jerez Martínez (2016) al defender la Didáctica de la lengua y la literatura como área de intervención social. Desde ese punto de vista, todo cambia, ya que, se deja de pensar en una restricción que limita la enseñanza de la lengua y la literatura al espacio escolar y lo extiende a los distintos contextos sociales. En ese caso se sobreentiende que la *Literatura infantil* iría aparejada a esa perspectiva convirtiéndose en una disciplina de uso para incidir en el bienestar y en la formación de las personas.

Un segundo elemento que provoca conflicto en la no visión unitaria de la Literatura tiene que ver con la dispersión terminológica. No existe un acuerdo unánime sobre cómo delimitarla. En unos casos se utiliza *Literatura infantil*, como estamos haciendo en este texto; en otros se amplía el espectro añadiendo la denominación juvenil, pasando a ser *Literatura infantil y juvenil*; en otras situaciones también se especifica este último extremo delimitando o usando *Literatura para adolescentes*. He aquí, a nuestro juicio, una de las importantes debilidades que se muestra para el reconocimiento social: al ampliar tanto el grupo objeto podríamos incluirla casi en el mundo adulto –máxime cuando hay adultos que comparten su pasión por esta Literatura con niños y jóvenes-, por lo que dejaría de existir la necesidad de este tipo de Literatura al estar todos sus destinatarios prácticamente en un continuo. En realidad esta ambigüedad aparece con determinados libros, fijémonos en el texto más conocido de Lewis Carroll. Bien analizado supone una obra de la Literatura sin necesidad de adjetivar y su público va a depender de los niveles de análisis que se hagan del contenido de la lectura, aunque para poder aproximarse al *nonsense* o interpretar el simbolismo de sus personajes y acciones precisaríamos un público eminentemente adulto. Sin embargo, a veces, la catalogación de esta obra tiende a ser ubicada en la *Literatura infantil*, otras en la juvenil; no existe unanimidad al respecto. Y es con motivo de estas situaciones por las que no hay una visión comprensiva de la disciplina.

Otro factor que ha sido estudiado por los académicos y que incide en esa falta de consenso y dificultad para definir la disciplina tiene que ver con la influencia del adulto a la hora de constituir los textos de Literatura infantil. Autores como Rose (1984), Nodelman (2008) o Beckett (2013) reflexionan acerca del papel que tiene el adulto a la hora de redactar estas obras y si realmente el producto que finalmente reciben los niños está exento de las preocupaciones o temas del ámbito adulto. En este sentido Carranza (2006) nos advierte del peligro del adulto al colocarse en las certezas acerca de la infancia, ya que, este hecho puede motivar concebir al niño como un mapa conceptual con las consecuencias negativas que esta situación conlleva. Por tanto, si el planteamiento se hace desde el punto de vista referido a que los textos están confeccionados por personas mayores, estaríamos ante una imposibilidad de la disciplina pero, si observamos la *Literatura infantil* desde una óptica de temas universales, esa hipótesis dejaría de ser contemplada.

Una de las autoridades académicas del ámbito de la Literatura infantil, Nikolajeva (2016) nos indica que, de momento, nadie puede proporcionar una visión comprensiva del campo de conocimiento que supone esta disciplina. Existe una pluralidad de enfoques y multitud de textos y de investigaciones que tienden a la especialización más que a la contribución hacia la mencionada visión. Diferentes redes de trabajo se establecen pero no terminan de converger. De hecho, los estudios históricos, los estudios feministas, los referidos a los álbumes ilustrados, los que aluden a cómics o los que se centran en la literatura digital suponen aportaciones separadas que no terminan de proporcionar un sentido unitario al ámbito de la Literatura infantil.

Tal fragmentación no es beneficiosa socialmente, ya que, no se percibe una contribución real de la Literatura infantil a la formación de las personas – aunque sí que lo haga de facto-. En el caso español, donde en el contexto escolar formal hay un uso extendido de los libros de texto en las aulas, no se aprovecha la Literatura infantil para ser fusionada con los contenidos que se ofrecen en los mencionados materiales escolares, incluyéndose en ellos recursos literarios

altamente valiosos pero que, en ocasiones, carecen de la idoneidad buscada y pretendida en el ámbito escolar. Por ello, podemos inferir que en uno de los espacios que podría ser natural para la *Literatura infantil* como es la escuela, no se termina de hacer una utilización idónea de ella.

Como podemos comprobar, son distintos los condicionantes que motivan un alejamiento de la visión comprensiva y unitaria de la *Literatura infantil*, comenzando por la perspectiva desde la cual se puede estudiar, es decir, la separación existente entre determinados académicos que pertenecen a diferentes campos de estudio y que no comparten un espacio común de aproximación, y terminando por el no acuerdo social en la catalogación de determinadas obras que, en ocasiones, se suman en un limbo de pertenencia, condicionando injustamente su acercamiento por parte de las personas que activan el estereotipo o prejuicio hacia el texto, desdeñando su contenido y perdiendo así la oportunidad de conocer las ideas en él contenidas. Como hemos señalado, esta fragmentación de estudios y de percepciones de la disciplina genera cierta indefinición que viene marcada principalmente por la situación de imprecisión entre los ámbitos social y escolar. En el siguiente apartado queremos debatir acerca del que, desde nuestra óptica, es uno de los principales problemas que debe afrontar la *Literatura infantil* y es el referido a su encasillamiento escolar o a su proyección social. Queremos reflexionar acerca de la posibilidad de compatibilizar ambos espacios o si realmente es una literatura que tiende a residir en el ámbito de la enseñanza.

II.6. La encrucijada social y escolar de la disciplina

Tras todos los argumentos que se han vertido acerca del ámbito que queremos delimitar, hemos de expresar que la Literatura infantil es ante todo y sobre todo, Literatura. En principio no precisaría de adjetivos aunque se le atribuye el término infantil en función del estadio evolutivo en el que se encuentran sus principales receptores. Lingüísticamente, si analizamos la denominación que usamos en España, *Literatura infantil*, se centra en su

connotación pueril mientras que en otros idiomas, Children's Literature en Inglés, implicaría Literatura de los niños o en Francés Littérature d'enfance et de jeunesse, indicaría Literatura de los niños y de los jóvenes. El matiz podría resultar irrelevante pero, como posteriormente ahondaremos en el argumento que concierne a analizar cómo los niños hacen suya cierta la Literatura, la connotación semántica puede ser más importante de lo que en principio pudiera parecer.

Si son los más pequeños los que hacen suya la Literatura, esta situación implica que, no necesariamente toda la producción tiene que estar pensada para ellos sino que el objeto artístico que supone el libro es interpretado por las personas lectoras. Estaríamos próximos de este modo a las directrices de interpretación que se alejan del texto creado para la instrucción, con sus correspondientes implicaciones educativas y en último caso dirigistas. Si como nos indica Colomer (2010) la *Literatura infantil* tiene en cuenta las posibilidades de recepción de la experiencia estética durante la niñez y la juventud, su misión principal será la de poner en contacto a este grupo de personas con el uso poético de la palabra; en este sentido podríamos pensar que es la óptica artística la que predomina en este enfoque. Pero este hecho responde a la concepción de la función poética del lenguaje desde un punto de vista estrictamente estético. López Valero, Encabo y Jerez Martínez (2017) defienden el desarrollo de dicha función con la finalidad de formar personas para la acción social, es decir, centrar la educación lingüística y literaria en la intervención y no solo en la descripción.

Pero esta intención que acabamos de comentar no tiene un predicamento en la práctica educativa y social sino que existe una, posiblemente, deliberada separación en la percepción que se hace de la Literatura infantil en uno y otro ámbito, es decir, el hecho de que los niños pasen un tiempo extenso en la institución educativa parece que legitima a la visión social para etiquetar esta literatura como encasillada dentro de las aulas, asimilada al periodo obligatorio que pasan los estudiantes formándose. De esta manera, se cercena el potencial

estético y de contenido literario de las obras, ya que, se suele considerar que puedan constituir lecturas menores con una menor trascendencia.

Así es como se produce la encrucijada para la Literatura infantil, debido a que, sus obras *per se* poseen una calidad y trascendencia literaria, incluyendo temáticas que son universales y que afectan a la evolución del ser humano pero, al mismo tiempo, existe un estereotipo social que arrincona esta literatura hacia un espacio concreto dedicado a los niños o a los jóvenes, apuntando que por los estadios madurativos de estos, dicha literatura corresponde a ese segmento de edad y su extensión a otros ámbitos sociales no queda clara. Pero la encrucijada se agudiza con lo que acontece en el contexto escolar, ya que, como hemos indicado en el apartado precedente, el profesorado de estas etapas educativas parece carecer del dominio necesario para distinguir entre la Literatura infantil y los libros exclusivamente pedagógicos. Si no existe un conocimiento de esta disciplina por parte de aquellos que tienen que ejercer de mediadores entre ella y los niños aparece un problema relevante. Fijémonos que si pudiera tener algún sentido que la Literatura infantil se asociase exclusivamente al ámbito de la educación obligatoria, dejaría de tenerlo en el momento en el que no se realiza una utilización apropiada de ella o se desconoce.

López Valero y Encabo (2015) describen bien el problema de la formación del profesorado cuando aluden al solapamiento que se produce social y educativamente entre las competencias literaria y enciclopédica. Aunque en realidad la tendencia está más próxima a los saberes del segundo tipo. El entorno audiovisual actúa de un modo absorbente proporcionando información parcelada o fragmentada que las personas reciben y asimilan, asumiendo que se corresponden con un conocimiento completamente válido. Así, se asume por ejemplo que los contenidos de obras como *Peter Pan* de James Barrie o *Pinocho* de Carlo Collodi son los que las producciones filmográficas nos proporcionan, incurriendo en un importante error, ya que, se está prescindiendo del propio hecho literario. En otras ocasiones ni siquiera hay un contacto directo con la

obra literaria o con la cinematográfica; si tomamos como ejemplo la obra de Andrew Adamson y Vicky Jenson, *Shrek* y sus sucesivas entregas cinematográficas, observamos que en ellas se nos muestran una serie de personajes de cuentos clásicos, con rasgos que pueden corresponder a sus textos originales, pero no se nos invita a saber más sobre sus historias incurriendo en el riesgo de convertirse en un saber enciclopédico-cultural. Si no se ha profundizado en ellos, estos saberes, con el tiempo, corren el riesgo de caer en la imprecisión a la hora de recordar o argumentar con respecto de algún personaje o acontecimiento que suceda en una obra literaria.

También nos planteamos si una determinada concepción de la *Literatura infantil*, desde el punto de vista del nepotismo, puede contribuir a esa encrucijada entre lo social y lo escolar que estamos analizando. Entendiendo la aplicación del nepotismo como la preservación de unos determinados valores y saberes proyectados en la *Literatura infantil*, sirviendo esta como instrumento para el control social. De ese modo, la formación de personas se produciría de acuerdo con unos parámetros organizados que determinarían el comportamiento y el pensamiento de la ciudadanía. Este planteamiento anclaría esta materia al ámbito escolar y lo haría como un mecanismo al servicio de determinados poderes fácticos sociales. Quedaría pues la Literatura infantil sin margen de maniobra, atrapada entre los intereses que proceden de determinados estamentos y un espacio restringido que se limitaría a la institución educativa. Tal vez no sea esta una hipótesis fácilmente demostrable (en épocas de no censura) pero desde la perspectiva social sí que se aprecia el encasillamiento de esta literatura, ya que, se suele reprender o censurar a aquel adulto que maneja este tipo de libros por placer en lugar de instrumentalizarlos para mediar con niños. Es posible que ahí resida el *quid* de esta disquisición, la falta de flexibilidad para que un libro considerado como *Literatura infantil* pueda trascender a todos los públicos. Este hecho condena a la disciplina y la aleja de la estimación por parte de la crítica, no pudiendo tener visibilidad sino en el ámbito infantil y, como este es algo muy específico

que se suele ceñir al ámbito de los formadores, no existe una real proyección social de la misma.

De igual manera, se detecta en la formación de los educadores un problema importante en lo que concierne a esta literatura. Se restringe a los estudios de Magisterio su inclusión como materia de estudio, circunscribiendo de este modo el uso a ámbitos estrictamente formales. Se desdeña así la posibilidad de proporcionar a profesionales que inciden en contextos educativos no formales el conocimiento y uso de la Literatura infantil. Tampoco nos olvidamos de los primeros y constantes agentes que interactúan con los niños, las familias, no hay de igual modo un resquicio formativo para que estas tengan acceso a las novedades, los clásicos o las estrategias de uso de las obras que corresponden a la disciplina en cuestión. Esta poca visibilidad formativa arrincona a la Literatura infantil y no permite reclamar un óptimo estatus social.

Pensamos pues que el encabalgamiento social y escolar de la Literatura infantil es un hecho, ya que, desde el ámbito académico, los estudiosos abogan por un mayor reconocimiento de la disciplina pero, la realidad social relega a la literatura denominada infantil a un lugar específico como la institución educativa y tangencialmente al seno de las familias. Por ello, hay que procurar una reflexión y búsqueda de consenso acerca de los textos que se asimilan a esta Literatura, ya que de lo contrario, se produce la situación que en la actualidad se contempla, la dispersión de opiniones y la falta de unanimidad en torno al concepto y acotación de la disciplina.

II.7. Conclusiones del capítulo

En esta sección vamos a realizar una recopilación de las ideas más relevantes que hemos reflejado en nuestra aportación además de plantear una serie de cuestiones que deben ser importantes en el futuro planteamiento educativo y social de la *Literatura Infantil*. Como hemos indicado en nuestro texto, existen posibles incertidumbres relacionadas con el concepto que ante

todo inciden en los formatos en los que se puede mostrar este tipo de literatura. Así, la presencia audiovisual y su posible consideración en el concepto de Literatura infantil ha sido una de las incertidumbres que se nos ha presentado. Si bien no se puede hablar propiamente de una inclusión, sí que se puede mencionar una notable influencia, a la par que de una interferencia sobre los saberes que muestran los usuarios, tanto los mediadores como los receptores. Otro de los aspectos que hemos reseñado como objeto de discusión, es el que tiene que ver con los límites temporales que atañen a los citados usuarios. De este modo, existen diversas tendencias en la utilización de una u otra terminología, nos referimos al uso exclusivo del término *Literatura infantil* o a su ampliación a *Literatura infantil y juvenil*. Es este, desde nuestro punto de vista, un inconveniente a la hora de fortalecer el espacio académico que estamos reclamando para la Literatura infantil.

En el desarrollo de nuestra contribución hemos citado aquellos aspectos que están aconteciendo en esta segunda década del siglo XXI y que inciden en su configuración. Por ello, el auge de los álbumes ilustrados, la representación de los fenómenos sociales y culturales en los textos (los nuevos modelos de estructuración familiar, los movimientos migratorios, la igualdad de oportunidades entre géneros o la visibilidad de los discapacitados o marginados, son algunas de las temáticas que se aprecian en las publicaciones de la *Literatura infantil*) o la irrupción de la realidad transmediática, donde la fluctuación del texto se convierte en un hecho y los residentes digitales deben mostrar todo su potencial para saber manejar formatos que van más allá del libro físico, sin que este último sea olvidado o denostado.

En todo caso, nos preocupa que no exista una visión comprensiva de la Literatura infantil, un enfoque integrador, y sobre todo, unidad en lo que respecta a la concepción que se tiene de ella tanto en el ámbito social como en el ámbito académico. Asimismo, la lucha contra el estereotipo, reflejado en la consideración menor de esta literatura y el consiguiente encasillamiento que pueda producirse con respecto de ella, es otro de los desafíos que debemos tener

en cuenta al defender el espacio propio y respetable de la Literatura infantil. Esta preocupación refuerza la principal tesis de esta contribución, el posible encabalgamiento cultural y escolar de esta literatura; el hecho de no terminar de concretar el espacio y protagonizar una indecisión por ser asimilada a uno u otro espacio como lugar principal motiva que el estatus de la Literatura infantil no alcance a ser el que desde estas líneas propugnamos. La primera impresión orientaría la disciplina hacia el ámbito escolar, pero las numerosas y diferentes manifestaciones culturales en las que se incluye la *Literatura infantil* hacen que no podamos circunscribirla únicamente a lo que ocurre en las instituciones educativas.

Por ello, una cuestión se desprende de lo dicho previamente: ¿hacia dónde se encamina el futuro de la Literatura infantil? Interrogantes como: ¿será una disciplina asociada a la escuela pero que esté omnipresente en las manifestaciones culturales?, ¿adquirirá un papel más cultural y tendrá un reconocimiento mayor?, ¿será leída por todo tipo de población sin que importe la edad que se tenga? Al respecto de esta pregunta nos planteamos si será erradicado el estereotipo de asociar estas lecturas a un nivel madurativo inferior. Desde nuestro punto de vista, para conseguir que se produzcan las condiciones oportunas para poder dar respuesta a las citadas cuestiones, tiene que producirse primero la toma de conciencia en los ámbitos social y académico sobre la respetabilidad de esta disciplina. Una vez que se asuma su identidad, será posible plantearse la colaboración entre los contextos que han sido citados o la deseable pluralidad de usuarios que se aproximen a ella. Este hecho también permitiría la emergencia de factores necesarios para la *Literatura infantil* como por ejemplo, el aumento de críticos que proporcionasen opiniones y guías relevantes puestas a disposición de los lectores. De este modo, concluimos este capítulo contribución tratando de haber aportado directrices oportunas para la resolución de los debates aludidos y, sobre todo, para procurar la búsqueda de una visión más comprensiva de esta disciplina.

CAPÍTULO III

▲ **La Literatura infantil: ¿patrimonio exclusivo para niños?** ▲

III.1. Introducción al capítulo

En este capítulo es nuestra intención tratar de exponer argumentos que ayuden a resolver la disyuntiva que en su título se plantea. Entendida la Literatura infantil como una manifestación que forma parte de la cultura, es complicado discernir si su grupo de destinatarios es únicamente el referido a los niños o si por el contrario, es un tipo de producción artística que puede tener como usuarios o a personas de todas las edades. El hecho es que, como realidad constatada, su estatus no termina de ser definido culturalmente (López Valero, Hernández Delgado y Encabo, 2017). No queda claro si podemos plantear que es una manifestación artística de uso generalizado con la que se puede disfrutar, ya que, su contenido –tanto texto escrito como ilustraciones- está referido a elementos comunes al ser humano, aspectos que no tienen que ver necesariamente con la edad que se posea.

Por otra parte, también es factible pensar en una exclusividad de contenidos de esta Literatura, dirigidos únicamente al ámbito de los niños, es decir, que la complejidad de ideas se reduce y las narrativas se ajustan al desarrollo cognitivo de los más pequeños a sus posibilidades de recepción. Este punto de vista, en muchas ocasiones es contradicho debido a la presencia de producciones que, bajo la apariencia de estar concebidas para niños, ocultan un mensaje en ocasiones casi existencialista o simplemente relativo a preocupaciones de etapas adultas. Los subtextos se amplifican y cada lector es capaz de descifrar hasta un estadio simbólico del texto. Esta reducción es reforzada frecuentemente en función de las asunciones culturales que se tengan en las distintas zonas geográficas. Esas creencias motivan que temas concretos como la muerte o la diversidad en las estructuras familiares, no puedan ser tratados en obras de Literatura infantil.

De igual modo, encontramos producciones que no fueron creadas para niños pero que ellos mismos se han apropiado. Los contenidos de estas lecturas de las obras de Swift o Defoe que constituyen parte del canon de obras de

Literatura infantil, en origen poseen una densidad y un subtexto difícilmente comprensible por los niños; pero muchos de sus elementos (aventura, naufragio, cambios de tamaño,...) cautivan hoy y eclipsaron ayer a jóvenes de todo el mundo.

Factores como el canon de lecturas, los cambios sociales que han derivado en una democratización cultural a través del uso de los medios audiovisuales y los contenidos digitales, son elementos que condicionan el debate que estamos planteando, ya que, la fluctuación de contenidos permite su presencia en distintos formatos lo que hace más difícil el encasillamiento de la Literatura infantil. Pensar en esta como una producción exclusiva para niños es reducir su condición y concepto. Existen obras –véanse por ejemplo los álbumes ilustrados- donde intervienen artistas que vuelcan todo su potencial y el resultado es una pieza (texto-imagen) abierta a múltiples interpretaciones siendo plurisignificativo y no unívoco.

Seguidamente discutiremos en torno al carácter universal de la Literatura y su valor en la construcción del mundo y de la realidad que conocemos y nos trasciende. De igual manera, nos adentraremos en el debate relativo a la Literatura culta o canónica y la posible presencia de lo infantil en ella. Este punto es harto interesante, ya que, en esta división se originan los espacios que ocupan las obras y esos lugares culturales condicionan el valor que las personas otorgan a estas. Otro elemento que mencionaremos y que intervendrá es el referido al mercado y a los intereses económicos que rodean la producción de textos y su encasillamiento o etiquetado. Todas estas ideas deben derivar en conclusiones que nos permitan entender la Literatura infantil como algo que va más allá del mero entretenimiento –y en ocasiones formación- de los niños como un patrimonio cultural en el que se ven reflejados anhelos, creencias y pensamientos del ser humano.

III.2. La Literatura como manifestación artística donde se codifica la realidad

La Literatura es una manifestación artística y cultural con la que las personas convivimos a diario. Íntimamente relacionada con lo lingüístico, numerosos son los debates que establecen si tendríamos que hablar de un tratamiento educativo que tuviese que ver con la lengua y la cultura o con la lengua y la literatura. Este planteamiento no es algo baladí, ya que, si hablamos de Literatura infantil, también va a afectarle el hecho de plantear la lengua unida más estrechamente a la cultura o a la Literatura. El matiz es importante, debido a que no es lo mismo pensar en manifestaciones culturales de las que la Literatura puede ser una pequeña parte, que tratar específicamente los textos dotándolos de una mayor trascendencia. Independientemente del enfoque, hemos de tener en cuenta la vinculación entre Literatura y Cultura. Por ende, la Literatura infantil como parte de lo literario va a ocupar un papel importante en la socialización de las personas y sus contenidos –más allá de si son más o menos infantiles- van a influir en el pensamiento de los seres humanos.

Desde tiempos remotos la Literatura, inicialmente en sus manifestaciones orales, ha servido al ser humano para poder transmitir informaciones, inquietudes y deseos de generación en generación. Además, ha actuado como gran contadora de lo que ha ido sucediendo en la historia de la humanidad. Bien es cierto que el componente de ficción hace que ese relato no sea exactamente fiel a lo sucedido pero sí que permite la generalización al crear personajes no reales (aunque probablemente inspirados en personas que sí existieron). Esa posible identificación con acciones y pensamientos comunes a las personas, motiva que la Literatura se convierta en un necesario referente donde hallar respuestas a preguntas o problemas que surgen consuetudinariamente y que, probablemente, ya les haya ocurrido a personas que vivieron en el pasado. Sus acciones ante esas dificultades quedan

codificadas en los relatos y libros que primero de forma oral y posteriormente de manera escrita han llegado hasta nuestros días.

Como hemos indicado, la relación entre lo lingüístico y lo literario es un aspecto a tener en cuenta para comprender que la Literatura puede ser considerada como el gran relato del mundo del que nos asimos para comprender la realidad. Teniendo en cuenta la relación que se establece entre el lenguaje y el pensamiento, hay que opinar que la Literatura no deja de ser una forma lingüística con unas cualidades determinadas y sobre todo, con el comentado componente ficcional. Así, esa forma determinada va moldeando nuestro pensamiento, haciendo que nuestra forma de comprender la realidad vaya variando. Un ejemplo de esta situación tiene que ver con dos de las funciones del lenguaje apuntadas por Halliday (1982), la instrumental y la imaginativa. La posibilidad de evadirnos de nuestra realidad, creando nuevos mundos viene dada por el lenguaje y su vehículo fundamental es la Literatura. En este sentido se cubre una necesidad (función instrumental), ya que, en muchos momentos las cuestiones existenciales rodean el día a día de la personas y es el hecho literario el que consigue crear nuevas situaciones mentales mediante las que las personas acceden a otros mundos donde vivir y pensar distintas acciones.

En este sentido, la Literatura infantil y también la juvenil son configuradoras de nuevos mundos y realidades (Pavlik y Bird, 2017). En general, este es uno de los tópicos que más se repite en estas producciones, ya que, suele incluirse en las distintas historias un elemento fantástico que desencadena el acceso a una realidad diferente en la que los personajes principales consiguen reflexionar sobre el problema que se había originado en el mundo real. De esa manera, la Literatura infantil también cumple con el relato del mundo, debido a que retoma problemas o preocupaciones que tienen las personas y mediante la narración dota al oyente o receptor de ideas para poder tener a su disposición un modelo de resolución del conflicto. La Literatura (infantil o no), además de ser un gran relato del mundo, forma parte del

patrimonio, tanto material como inmaterial, que el ser humano tiene a su disposición. Inmaterial en tanto que va transitando a lo largo de los años y los siglos entre las diferentes generaciones. De modo que, una historia o personaje está en boca de las personas por mor de la tradición cultural, no teniendo necesidad en ocasiones de ser leída o estudiada. En lo que al patrimonio cultural respecta, los libros impresos que han sido conservados a lo largo del tiempo pasan a ser un elemento de admiración y un valor cultural que poseen las distintas sociedades.

Una vez que hemos delimitado el valor de la Literatura para el ser humano, creemos que es conveniente debatir en el siguiente apartado sobre la posición de la Literatura infantil con respecto de la llamada Literatura culta o canónica. La cuestión principal reside en si es acertado mantener una postura en la que el alejamiento sea una realidad o si tal vez sería conveniente poder observar la Literatura infantil como una manifestación cultural que también sea valiosa.

III.3. La Literatura infantil y Literatura canónica

En esta sección procedemos a reflexionar acerca de las razones por las que la Literatura infantil en muchas ocasiones no se considera como una demostración cultural con un determinado valor sino que se aprecia como algo marginal. La tradición literaria a lo largo del tiempo ha establecido debates en torno, por ejemplo, al establecimiento de periodos, ubicando obras según siglos y movimientos, ha perfilado obras articulándolas alrededor de principales géneros y otros géneros menos destacados; y, también, como hemos indicado, ha hecho que la Literatura infantil ocupe un lugar específico que no permite que todos los públicos accedan a ella con libertad. Es decir, una persona adulta puede ser censurada si es usuaria de un relato considerado exclusivamente infantil cuando, como hemos reseñado previamente, ese texto puede contener reflexiones vitales que superan el estadio cognitivo de los niños, un subtexto

que también al adulto congratula (y del que los niños no llegarán a disfrutar hasta su madurez).

El devenir social y cultural ha motivado que textos que se han asimilado al mundo infantil, por ejemplo cuentos clásicos como *Caperucita Roja* o *Cenicienta*, no tengan el mismo respeto social que obras de la Literatura española como *El Lazarillo de Tormes* o *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Ocurre lo mismo cuando se realiza la comparación con obras de la Literatura universal. La manifestación más clara de esta brecha tiene que ver con la existencia de cánones de referencia en los contextos sociales y culturales. Cada época y lugar, en su configuración educativa apuesta por una selección de textos de referencia que se convierten en el patrón a seguir en la formación de las personas. Usualmente en un canon de lecturas académico que tiene que recurrir a las obras de la Literatura culta para su elaboración, el debate se sitúa en torno a qué texto de la misma época puede tener más impacto o trascendencia para la educación. Pero, en el caso de la Literatura infantil y su incursión en el canon de lecturas escolares, la labor es harto complicada, ya que, no ha habido un tratamiento específico de la materia desde el ámbito académico y, en muchas ocasiones, se ha optado por la adaptación de los clásicos procedentes de la Literatura culta para elaborar ese canon. Así, por ejemplo, podemos apreciar tal caso en el estudio de Rodríguez Chaparro (2017).

Lógicamente, la discusión estaría resuelta si realmente todo fuese considerado Literatura y no se hubiese asimilado por la sociedad el hecho de la existencia de un campo acotado denominado Literatura infantil (López Valero, Hernández Delgado y Jerez Martínez, 2017). Pero dado el número de publicaciones asociadas a tal ámbito y al movimiento mercantil que se une al mismo, ya es complicado deshacer la asunción social que existe en relación a ese campo delimitado. La tradición muestra el uso de esos textos clásicos de la Literatura canónica pero la modernidad denota la hibridación con textos audiovisuales, debido a que la influencia mediática genera libros de imágenes adaptados de películas de éxito que suponen un reclamo para los más pequeños

y que son confundidos con Literatura infantil. En las aulas y en los hogares se mezclan pues tendencias clásicas con vanguardistas a la hora de concebir los textos que los niños deben conocer y leer. Esta situación provoca más confusión a la hora de situar socialmente la Literatura infantil.

Como respuesta a la cuestión que encabeza este apartado debemos indicar que, en principio, la Literatura infantil desde una visión social sesgada estaría muy alejada de la Literatura culta o canónica. El estereotipo que tiene que ver con la simpleza de los textos (simpleza, peyorativamente hablando, de esos materiales que se confunden con Literatura -donde la sencillez predomina para decir cosas importantes, no simpleza-), perjudica seriamente la impresión social que se tiene. El hecho de confundir su aparente sencillez con simpleza expresiva y/o visual, argumental, lingüística o simbólica supone un alto desconocimiento de la disciplina. Desde nuestro punto de vista, la visión de la materia como una dimensión más del mundo literario ayudaría en gran medida a eliminar el comentado estigma que social y culturalmente se le ha asignado. A continuación veremos en el siguiente apartado cómo la Literatura infantil en ocasiones ha llegado a ser considerada como tal proviniendo sus obras de otras consideraciones sociales, es decir, textos que, escritos por adultos, han contenido en sus personajes y en sus tramas aspectos aprovechables para el mundo infantil y, que los niños han hecho suyos aunque en principio no fueran creados para ellos.

III.4. La Literatura infantil como Literatura ganada

Existe una visión concreta que asimila la Literatura infantil a un reconocimiento de determinados libros clásicos que, presentados a los niños, han suscitado en ellos un gran interés, propiciando que ese gusto los hiciese sus lectores. Esa asiduidad asoció esas obras al ámbito infantil pese a que en sus orígenes los escritores no estuviesen considerando a los más pequeños como sus destinatarios. Así pues, dichas producciones no nacieron para los niños pero, con el tiempo, estos últimos se apropiaron de ellas o, en su caso, los adultos las

consideraron para los niños, previa adaptación o sin que esta existiese (Casanueva, 1993 y 1994). Hablamos de cuentos clásicos, determinadas canciones populares o dichos y enunciados populares y novelas. Eso explica por qué textos como por ejemplo *Las mil y una noches* pueda ser mencionada en el ámbito escolar o en otros contextos específicos que tienen que ver con las personas de menor edad.

Muchos de los libros que frecuentemente se vinculan al mundo infantil poseen una densidad considerable alejada de la recepción infantil (muchas de ellas forman parte del canon tradicional de obras infantiles), pero el devenir social ha propiciado que la mente de las personas piense en algo infantil cuando se mencionan determinados títulos. Por ello, obras como *El mago de Oz*, *Alicia en el país de las maravillas*, *Peter Pan y Wendy* o *Pinocho* por citar algunos, no responden a un contenido exclusivo para los niños, ya que, ni por formato ni por complejidad de sus ideas podrían ser leídas y entendidas plenamente por los más pequeños. En teoría, sus usuarios serían los adolescentes o los adultos, pero si encuestamos a los lectores, probablemente nos indiquen en primera instancia que son obras para niños. En el caso que concierne al texto de Collodi, sí podemos afirmar que estaba concebido para niños pero, eran unos niños de una época concreta. El carácter moralizante que el autor italiano imprime a su obra tiene que ver con una sociedad concreta y con unas características específicas de los niños con una madurez distinta de la actual. Este hecho podría poner en duda la pertinencia de la inclusión de Pinocho en el ámbito de la Literatura infantil. Algo similar ocurre con la obra de Barrie (en origen de género teatral) y la de Carroll, creadas para unos niños de una época determinada, difícilmente legibles y comprensibles para los niños actuales (sí sus versiones cine-libro; no los textos originales).

De todos modos, si pensamos en las distintas adaptaciones que las obras clásicas han tenido, sí que podemos apreciar claramente la ganancia o apropiación que se produce en la Literatura infantil aunque tendríamos que retomar el debate relativo a la definición de texto (Romero, 2005). Es decir,

cuando planteamos el hecho lector y lo vinculamos a la Literatura infantil, estamos considerando manifestaciones escritas y desestimamos las cuestiones audiovisuales. También estamos pensando en unos textos con unas características específicas donde el desarrollo de la trama está medianamente logrado. No se plantea incluir en esas adaptaciones aquellos textos donde lo comercial prima sobre el texto literario y el reclamo es más lúdico que lector. Como vemos, sí podemos hablar de esa popularización pero con muchos matices que condicionan esa percepción.

El hecho de aludir a literatura ganada también tiene que ver con la clasificación de las obras. Tanto en librerías como en bibliotecas, a los integrantes de ellas se les plantean problemas con muchas obras clásicas que han sido “ganadas” por el mundo de los niños a la hora de catalogarlas y colocarlas en determinados estantes, ya que, por formato se corresponderían con un tipo de lector pero por contenido con otro. Desde nuestro punto de vista, la toma de conciencia con respecto del tema es fundamental; ser conscientes de los posibles límites de la Literatura infantil y, sobre todo, conocer de dónde proceden determinadas obras sin atender al estereotipo social es esencial tanto para profesorado, educadores, como para mediadores de la lectura. Ciertamente es que todos esos textos pertenecen al ámbito literario sin más, y que etiquetarlos puede plantear límites que usualmente no son positivos para la formación de las personas pero también es verdad que se necesita cierta orientación sobre las características y contenido de una obra para poder recomendarla a sus potenciales lectores.

Por consiguiente, desde nuestra perspectiva, los niños deben ser lectores de obras que les satisfagan, más allá de las clasificaciones que socialmente se van estableciendo. Lógicamente, el hecho de ubicar un texto en el ámbito de la Literatura infantil debe ayudar tanto al mediador que selecciona esa lectura como al usuario (que sería el niño) a aproximarse a unos contenidos que tendrán mucho que ver con sus expectativas y con su desarrollo cognitivo y personal (Romero, 2009). Esto no quiere decir que no puedan acceder a otro tipo

de lecturas, que tengan que restringir su espacio lector a unos textos ubicados en una clasificación social; y, de igual manera, tampoco excluyen a lectores adultos que puedan querer manejar estas obras. En el siguiente apartado, indicaremos algunos ejemplos que tienen que ver con las situaciones comentadas y abordaremos un hecho que es potencialmente peligroso para el conocimiento como es la posible fragmentación de la Literatura infantil.

III.5. Sobre cómo se fragmenta la Literatura infantil

En el apartado precedente hemos citado algunos ejemplos que tienen que ver con literatura ganada o con textos popularizados que se han incluido en el ámbito de lo infantil sin que quede claro si el contenido de los mismos está o no adaptado al desarrollo cognitivo de los más pequeños. Otros libros destacados que pueden ser considerados como clásicos, por ejemplo, *La isla del tesoro*, *Los viajes de Gulliver*, o determinados cuentos tradicionales como *Barba Azul*, no poseen un origen específico para niños pero se han incorporado al catálogo de lecturas infantiles independientemente de su carga simbólica o la intención primigenia del autor, además del tipo de sociedad (con sus características específicas) en la que surgen.

Se produce además un fenómeno interesante que tiene que ver con las distintas generaciones de niños y su ubicación temporal, es decir, los textos se mantienen estables con las peculiaridades propias de los momentos en los cuales fueron concebidos pero los niños van creciendo en sociedades que les proporcionan distintos estímulos y, sobre todo, diferentes inquietudes y necesidades. Por ello, las lecturas, posiblemente infantiles, que pudiesen ser leídas por niños cincuenta años atrás, probablemente no tengan el mismo impacto o aceptación en épocas más actuales. Por consiguiente, la popularización también precisa de nuevas adaptaciones que maten cuestiones que los personajes y sus acciones acometían en sus versiones iniciales con la finalidad de que los niños no los contemplan tan lejanos o fuera de sus centros de interés.

En esa línea, las editoriales procuran constantemente producir distintos libros que, teniendo como núcleo aquellos textos que son clásicos, se muestran con diferentes ilustraciones o incluso formatos. Es curioso cómo el ilustrador Robert Sabuda genera obras que pueden ser consideradas más artísticas que funcionales, es decir, la belleza de sus pop up, reflejados por ejemplo en *Alicia en el país de las maravillas* o en *El mago de Oz*, nos hace pensar en ese carácter popularizado de estos textos clásicos, pero sitúa esos libros a caballo entre una producción para niños y una obra artística para adultos. En todo caso, son ejemplos de esa incursión popular, ya que, ambos libros de alguna manera se desprenden de su halo literario para convertirse en un producto al alcance de numerosas personas (Colomer, 2001). En estos ejemplos, posiblemente, prime más la forma que el contenido por lo que el texto literario habrá pasado a ser popular y, probablemente, su conocimiento se rija más por las menciones a él que por el argumento que posea. Ocurren situaciones iguales con muchos de los cuentos clásicos de los cuales se conoce el nombre de su personaje principal o algún hecho estereotipado dejando en segundo plano el recorrido global de la historia que le atañe.

La anterior situación se corresponde con lo que podríamos denominar posible fragmentación de la Literatura infantil. Dicha situación se vería reflejada en la dispersión de datos, autores o acciones de personajes que las personas tendrían en su bagaje. Esa posesión sería algo inconexa o no existiría una organización precisa en lo que respecta al conocimiento de esas lecturas y personajes infantiles. El proceso de fragmentación es muy frecuente y es comprobable al consultar a personas o a profesorado en activo y en formación por determinadas obras o personajes. Existe un conocimiento de nombres pero no se asocian a historias, a autores o a épocas. Por una parte, este hecho podría ser considerado positivo en tanto que en los textos infantiles muchas veces se procura la generalización buscando la atemporalidad o la no concreción en espacios geográficos concretos. Pero, por otra parte, el hecho de no tener un orden relativo a autores, personajes o acciones, genera cierto caos que se

traduce en una fragmentación del conocimiento de la Literatura infantil. Si acontece esta segunda situación, probablemente habríamos resuelto la disyuntiva que habíamos planteado al principio del texto, ya que, al no presentarse una determinada consistencia, el mundo adulto despreciaría esos contenidos y pasarían a formar parte únicamente del ámbito infantil.

En ocasiones la factoría Disney/Pixar puede colaborar en la posible fragmentación de las obras que pertenecen a la Literatura infantil. El hecho de que los espectadores, que son niños, estén expuestos a estímulos de tipo musical y visual, con la carga de colores llamativos y la confección estereotipada de personajes que se ofrece, puede propiciar la fragmentación de la historia sin que exista una noción clara de la narrativa que se ha recibido. Si bien es cierto que no es una narración pura, ya que, se vehicula mediante el medio audiovisual. Si los guiones estuviesen especialmente centrados en el mensaje, podríamos aludir a lo literario. Pero, desde nuestro prisma, los aludidos estímulos visuales y sensoriales motivan que la atención se disperse y se sitúe principalmente en objetos o situaciones concretas. Este hecho fragmenta sobremanera la fuente textual que inspiró tales adaptaciones, haciendo que la perspectiva de la Literatura infantil se vaya diluyendo y cayendo en el no deseado estereotipo de unas producciones específicas para niños cuya función reside exclusivamente en el entretenimiento y no en la formación integral que puedan tener como personas.

III.6. ¿La Literatura infantil puede ser patrimonio de todos?

Cuando hablamos de acción didáctica y la relacionamos con la disciplina que supone la Literatura infantil, siempre hemos de buscar el objetivo final de la creación de una conciencia que respete y valore las producciones artísticas que esta materia supone. Ese respeto implica no caer en valoraciones de textos o libros en función del factor mercado, es decir, de aquellas promociones que dependen de las grandes factorías. Los materiales que proceden de estas últimas suelen alejarse del concepto de Literatura infantil y se confunden con

ella, moldeando el pensamiento de los usuarios y reforzando el tan comentado estereotipo del que nos queremos alejar. Usualmente, se realizaba un tratamiento más puro del texto considerando que la intervención didáctica podría restar carácter solemne y artístico a la obra pero, recientemente, por ejemplo, autores como Soto, Cremades y García Manso (2017) explicitan la asociación entre didáctica y Literatura en su contribución.

El desarrollo de la conciencia crítica del profesorado, bibliotecarios y educadores es clave a la hora de poder plantear una adecuada selección de textos que refuercen el valor de la Literatura infantil y legitimen su espacio dentro del mundo literario. Para ello, es preciso que haya un gran manejo de recursos, esto es, que haya una inquietud de los implicados en el ámbito educativo, que no se centren únicamente en una compilación de obras que supongan una restricción de uso. Para poder crear una conciencia realmente crítica hay que transitar por la utilización de muchas obras relacionadas con la Literatura infantil. Solo así será posible discriminar aquellos libros que son meramente pedagógicos, aquellos que son una simple transposición mediática de una producción cinematográfica o televisiva; los que no tienen calidad; o aquellos que sí se corresponden realmente con el *desideratum* de pertenecer a la disciplina. El acceso y el manejo de todos estos textos supone que los educadores deban involucrarse en la búsqueda y análisis de los mismos, teniendo que competir directamente con las manifestaciones audiovisuales puras que tienen su punto fuerte en la capacidad de atracción y en la comodidad de recepción de contenidos que plantean a los usuarios (espectadores). Matizamos la referencia a materiales audiovisuales puros y aclaramos ese uso terminológico, ya que, en otras ocasiones autores como López Valero, Jerez Martínez y Encabo (2016b) han realizado aproximaciones a nuevos formatos narrativos que pondrían de manifiesto el debate sobre la hibridación textual. Esta supondría la combinación de diferentes manifestaciones de un mismo texto, de una narración determinada, con un contenido que deleitase y también en ocasiones pudiese educar. El mero

disfrute televisivo o cinematográfico sin que exista una acción relacionada con el pensamiento.

Una de las intervenciones didácticas que es recomendada bien en contextos formales o bien no formales es la que tiene que ver con las lecturas dialógicas, también denominadas frecuentemente tertulias dialógicas (López Valero, Encabo y Jerez Martínez, 2016). Dependiendo de los participantes se optará por una o por otra terminología. En todo caso, la esencia de tal planteamiento dialógico tendrá que ver con la posición del libro en lo que respecta al conocimiento. La aproximación a este será concebida como la búsqueda de la relación del texto con las experiencias previas del lector o de los lectores, según sea la situación de lectura; y, de igual manera establecer una vinculación del texto con el entorno de la persona que se aproxima a él y también con otras lecturas. La pretensión de esta modalidad didáctica está íntimamente relacionada con la intención de formar personas con autonomía y sentido crítico lo que redundará en la capacidad para discernir la calidad de los textos de Literatura infantil. La lectura de obras de una manera o de otra también es objeto de la formación de personas e ir forjando un determinado criterio tanto estético como referido al contenido es una importante labor que corresponde a los educadores que como mediadores, deben incidir en la articulación de un puente entre los niños y la Literatura infantil.

Esta orientación de la argumentación que estamos exponiendo introduce el siguiente de los apartados de esta contribución, ya que, va sentando las bases de la consideración que podemos tener como investigadores acerca de la cuestión que ha recorrido todo este estudio. Entre las diferentes líneas que se han redactado creemos que se ha podido observar una tendencia que se ubica en la apertura de la Literatura infantil a todos los públicos. No parece coherente considerar que la exclusividad sea parte de esta disciplina. Esta situación debe redundar en las bases teórico-prácticas que tengan los educadores y que estén dispuestos a poner en práctica en su gestión de los textos de Literatura infantil, tanto en lo que respecta a la búsqueda y selección

de obras así como en el consejo y uso en el aula o fuera de ella con los más pequeños.

Desde este punto de vista, los textos de Literatura infantil, al ser considerados como algo no restringido únicamente a los niños, tendrían que ser pensados como parte del patrimonio material e inmaterial que concierne al ser humano dentro de su espacio cultural. Desde esa asunción, tanto el colectivo docente como los educadores no podrían desdeñar el valor de estas obras y tendrían que prestar especial atención a su labor didáctica. Si fuésemos capaces de eliminar la etiqueta de simplicidad que en muchas ocasiones se adjudica a estos textos, seríamos más conscientes de la necesidad de incrementar la formación inicial, pero sobre todo permanente de los citados educadores. El refuerzo del mediador y su transmisión de los textos, desde el aprecio y el descubrimiento del valor que poseen tanto para ellos como para el alumnado al que se dirigen, probablemente haría posible un tratamiento deseable de la Literatura infantil dentro y fuera de las aulas.

III.7. Conclusiones del capítulo

En esta parte del texto vamos a recopilar las ideas más relevantes sobre las que hemos reflexionado para tratar de llegar a un intento de conclusión que responda a la cuestión que ha recorrido toda esta aportación. Partiendo de la importancia de la Literatura como manifestación artística que recoge las diferentes inquietudes, vivencias y anhelos del ser humano de una manera ficcionada, hemos de considerarla como un patrimonio tanto material como inmaterial que las personas poseemos y al que podemos recurrir para lograr la evasión ante problemas cotidianos, el conocimiento del ser humano y del mundo o bien para procurar el entretenimiento o diversión. Incluida en ella, y desde nuestro punto de vista, equiparada o integrada hallamos la Literatura infantil que, pese a que en muchas ocasiones queda encasillada como una producción menor o es vista como contenedora de ideas y planteamientos simples, no carece de ninguna característica que no posea cualquier manifestación literaria. Desde

estas líneas tenemos que defender esas producciones que suelen no ser consideradas cultas o canónicas y que se desgajan de los cánones para ser ubicadas en espacios únicamente destinados a edades tempranas y reivindicar su valor estético a la par que semántico.

La Literatura infantil que, en ocasiones es ganada o popularizada pero que en otras es generada de manera específica sin tener que recurrir a que los niños hagan suya una producción en su origen concebida para adultos, posee muchas características compartidas con el resto de obras literarias y, creemos que solo su asociación con el desarrollo cognitivo y personal de los niños hace que usualmente le sea concedido un menor valor. En este sentido, hemos comentado a lo largo de las líneas precedentes cómo la intervención de los medios audiovisuales, sobre todo mediante las grandes factorías, provocan que de alguna forma se desvirtúe el aludido valor literario y se estereotipe el ámbito de la Literatura infantil, asimilando al mismo materiales o producciones que tienen una intención muy distinta del disfrute estético o en su caso del aprendizaje a través del deleite lector.

Si el desarrollo argumentativo que hemos realizado inevitablemente nos conduce a la percepción y convencimiento referido a que la Literatura infantil debe ser considerada patrimonio de las personas, sin que exista una distinción específica entre niños y adultos (puesto que si los textos, aunque tengan en cuenta las características de recepción del niño, mantienen el valor simbólico y riqueza lingüística propia de la Literatura; esto es importante por la evolución del concepto *infancia*, ya que los textos del canon de Literatura infantil no fueron escritos para niños, sino que fueron escritos antes de que hubiese un concepto que diferenciase a los adultos de estos. Incluso los hermanos Grimm no recopilan para niños, posteriormente sí), no podemos soslayar la necesaria intervención de los educadores para preservar dicha manifestación artística que asumimos como patrimonio. La acción didáctica de estos es fundamental en la labor de mediación entre los textos y los potenciales lectores. Por ello, el conocimiento de las obras de Literatura infantil es una de las misiones

esenciales del educador y ante todo, para poder discernir los textos literarios de aquellas producciones comerciales que se amparan en una determinada marca y que tienen una intención mercantil; de igual manera, para poder discriminar aquellos textos que realmente reúnen las características que pueden hacerlos literarios de otros que únicamente puedan tener un objetivo exclusivamente didáctico. Por consiguiente, la figura del profesorado será clave a la hora de legitimar socialmente la concepción de la Literatura infantil. Así, la toma de conciencia del mismo con respecto del tema es uno de los grandes desafíos que tiene la disciplina en cuestión para que su importancia en la formación de personas pueda ser reclamada.

Concluimos estas líneas confirmando nuestra perspectiva relativa a que no son precisas las restricciones en torno a la consideración de la Literatura infantil como algo patrimonial, sino que todas las personas deben poseer el acceso a este tipo de textos. Si bien será una literatura preferentemente consumida por los niños, eso no excluye a otro tipo de usuarios ni la convierte en un tipo de manifestación simple y carente de profundidad de ideas o contenidos. Como hemos reiterado, preservar este patrimonio es labor de todos y no solamente de los niños como usuarios; si logramos concienciarnos, reforzaremos su valor y nos enriqueceremos con su contenido semántico y estético, y con ese rasgo esencial donde las ideas complejas son mostradas de modo sencillo (que no simple).

CAPÍTULO IV

▲ La Literatura infantil y su relación con
lo audiovisual ▲

IV.1. Introducción al capítulo

En este capítulo planteamos los cambios sociales que afectan a la Literatura infantil, transformaciones que probablemente alberguen una percepción distinta de lo que realmente acontece. En la era tecnológica, los elementos relacionados con la lectura pueden verse afectados, motivando un cambio de paradigma en lo que concierne al acceso al conocimiento o información.

La globalización y ante todo la homogeneización económica, conllevan que se promulguen patrones de comportamiento que implican la proliferación de materiales audiovisuales que compiten con el texto impreso tradicional. También hay que precisar que, aunque acontezca dicha irrupción, también es cierto que las editoriales siguen publicando gran cantidad de libros y materiales relacionados con la Literatura infantil. Un dato importante al respecto nos lo proporciona la Federación de Gremios de Editores de España (2018) cuando nos indica que el 61.3% de la población española de catorce o más años, ha comprado algún libro -ya sea de texto o no- en los últimos doce meses. Existe una notable diferencia entre la promoción lectora que se preconizaba hace aproximadamente una década (García Padrino, 2005) y las posibilidades actuales. La misma Federación anteriormente reseñada nos proporciona el dato concerniente a que el 76.3% de los españoles a partir de los catorce años (58.0% en 2012) lee algún tipo de contenido en soporte digital. Por ello, nos atrevemos a reflexionar sobre la combinación que relaciona la noción de crisis lectora con el auge audiovisual en el ámbito de la disciplina estudiada.

La coexistencia de ambas manifestaciones, la impresa y la digital, nos conduce a cavilar sobre el tipo de pensamiento que desarrollan tanto las generaciones que se encuentran formándose con ambos formatos, así como los educadores que se hallan implicados en ese proceso. Parece evidente que la forma de tratamiento de la información cuando a esta se accede por distintas vías, varía, y lo hace propiciando que el modo de pensar quede modificado.

IV.2. La Literatura infantil en la era de lo audiovisual

La pasada década y la actual han mostrado una preocupación social por los índices de participación lectora que muestran los jóvenes y las personas adultas, ya que, si lo circunscribimos al ámbito educativo, van a ser ellas las que influyan y sirvan como modelo para los más pequeños. Son frecuentes las noticias en los medios de comunicación de masas en los que se alerta sobre el porcentaje de lectores habituales pese a que la Federación de Gremios de Editores de España (2018) nos dice que el 65.8% de la población española lee libros, un 59.7% por ocio, en su tiempo libre, y el 28.1% por motivos de trabajo o estudio. Probablemente tengamos que cuestionar esas cifras por mor de la posible corrección política presente en las respuestas y considerar ese presunto descenso de usuarios de la lectura; también hallamos publicaciones como las de Cerrillo (2016) o Basanta (2017) que tratan de profundizar en el concepto de los lectores actuales y sobre cómo afrontar el hecho lector. Tales divulgaciones no dejan de responder sino a una foto fija que, dependiendo del medio que difunda la información, será más o menos sensacionalista. En cualquier caso, nos encontramos en un *impás* social en el que la idea de crisis lectora se halla instaurada en el imaginario colectivo. Esta noción afecta al comportamiento de las personas, ya que, van a mostrar una actitud políticamente correcta hacia la lectura -pocas personas expresarán su disconformidad o rechazo- pero tampoco se apreciará un gusto por la lectura y un aprovechamiento de esta. Desde nuestro punto de vista, no conviene ser categóricos a la hora de optar por posicionamientos que atañan a la lectura. Así, aquellas opiniones que vinculan los pilares de la cultura a la prevalencia del texto escrito y a la necesidad de adquirir y cultivar el conocimiento, olvidan o dejan de lado la influencia que poseen otros formatos o fuentes que sin duda, también proporcionan información y van configurando el pensamiento.

Tampoco la actitud de desdén hacia la lectura colabora demasiado en la conformación del pensamiento y, ante todo, en la completa inclusión social de las personas. Como aspecto tradicional de acceso a la información, la lectura se encuentra instaurada socialmente como una herramienta o una convención que

desde los sistemas educativos se proporciona a las diferentes generaciones. Aportaciones como las de Alonso (2015) reflexionan en torno a la idea de la lectura y la literatura en el contexto escolar y la trascendencia social que esta puede poseer. No profundizar en el hecho lector, en su uso, implica desaprovechar posibilidades del pensamiento humano y, principalmente, no poder acceder a información que permite conocer más sobre la realidad y sobre el mundo -tanto en una dimensión sincrónica como diacrónica-. Las progresivas transformaciones sociales hacen que pueda existir la percepción de crisis lectora pero lo categórico tomado como referencia puede inducir a error en el comportamiento humano.

Uno de los factores que se vislumbra como desencadenante de esta crisis lectora que se detecta en la sociedad, es el auge audiovisual. Ya hemos señalado en la introducción el porcentaje de usuarios de contenido en soporte digital que existe en España. La irrupción de los medios de comunicación de masas, comandados sobre todo por la televisión e internet, ha modificado de forma significativa los comportamientos de las personas. El aspecto que concierne a la comodidad, encontrando el ser humano información rápidamente y sin demasiado esfuerzo a través de la red o de la producción de programas televisivos, motiva que podamos tildar la situación social actual como hecho cultural donde prevalece el sector audiovisual, es decir, la información fluye mediante estos medios, y el hecho lector queda eclipsado. Aparentemente, esto puede ser así. Es más, si en la formación de la persona, la lectura queda relegada a ser un instrumento, su valor referido al conocimiento decaerá y se banalizará. Esta última situación conllevará la pérdida de importancia del acto lector y equiparará la función de acceso a la información de los distintos formatos.

Una vez realizada la similitud, es lógico pensar que las personas optarán por la comodidad del formato audiovisual en virtud del ahorro de tiempo y esfuerzo. En nuestra opinión, no es real que todo quede supeditado a los formatos tecnológicos. La lectura sigue teniendo su espacio, únicamente hay que tratar -y en el caso del mundo educativo es primordial- de hacer visible su

importancia y, sobre todo, poder generar la misma satisfacción que el medio audiovisual consigue en la persona. Sentir que la lectura de un texto ha recompensado al individuo supone un estímulo fundamental para poner en valor el hecho y para equilibrar cuestiones tradicionales con elementos más modernos que conviven diariamente con las personas. Además, debemos tener en cuenta a los translectores, cada vez más, que hacen uso de la lectura tanto en papel como en la web (Jenkins, 2008; Edwards, 2012; Koenitz y otros (2015); Scolari, 2017). En el siguiente apartado, reflexionaremos sobre la posible coexistencia de ambos formatos, procurando de ese modo un mayor beneficio para la formación del individuo y para su bienestar personal y como miembro de un entramado social.

IV.3. Manifestaciones audiovisuales y textos escritos

Desde estas líneas optamos por un enfoque equilibrado entre la tradición y la contemporaneidad. En el primero de los casos, como hemos expresado previamente, consideramos que el concepto lector como aspecto que hace evolucionar al ser humano tanto en su individualidad como en su colectividad, debe ser mantenido. La lectura permite conectar distintos contenidos que se relacionan directamente con la experiencia, y lo que es más importante, la presencia del factor ficción motiva que la persona pueda crear una visión única y particular a la vez que vivenciar aspectos que son propiamente humanos pero que no tienen por qué estar atribuidos a ella en primera persona, sino que mediante un personaje no real, es posible identificar valores, pensamientos o deseos que sí forman parte de la existencia humana pero que, a través de la ficción se camuflan, sin perder por ello su valor formativo o su poder de satisfacción.

La aproximación a una lectura o a un texto requiere de una motivación. Esta no es sencilla de hallar, ya que, los efectos placenteros o formativos del acto lector no son inmediatos. De ahí que las estrategias de motivación -o de convencimiento- sean esenciales para poder mantener el interés por esta habilidad humana y mantenerla como un bastión cultural. En aportaciones

como las de Quiles, Palmer y Rosal (2015) o la de Martínez Ezquerro (2016) podemos encontrar estrategias de acceso a la educación literaria que recogen la esencia de ese espíritu motivador y creador del hábito que es tan necesario para la formación lectora de la persona. Como se ha mencionado en el apartado precedente, la lectura no corre peligro social en tanto que puede mantenerse de manera utilitaria, pero si queremos que se mantenga como un eje generador y constructor de conocimiento, sí que tendremos que procurar las estrategias de comprensión y promoción que permitan su reconocimiento como elemento vital esencial.

En lo que respecta al otro componente de la balanza, es importante remarcar que la cotidianeidad con la que se accede a los medios tecnológicos es ineludible y por esa razón los formatos audiovisuales son portadores de información social y cultural que redundan en la conformación del pensamiento de la persona. ¿Son incompatibles con la acción lectora? Desde nuestra óptica no. Ya que lo que se modifica es el formato en el que se transmite la información. Por ello, el reto estriba en hacer ver a las personas que no es obligatoria la elección entre uno de los dos formatos presentados sino que es posible la alternancia y, sobre todo, la concomitancia. Una persona que es capaz de filtrar información audiovisual y ponerla en contacto con su experiencia lectora, lógicamente posee un bagaje experiencial más rico y, por ende, tendrá un conocimiento más comprensivo de su realidad.

En el caso de la Literatura infantil la necesidad del equilibrio es más significativa porque, cercanos a la tercera década del siglo veintiuno, las generaciones que van a ser usuarias de dicha disciplina, serán personas que podrán gozar de la condición de ser nativos digitales. Su manejo de los medios audiovisuales será muy bueno, teniendo los educadores la responsabilidad de introducirlos en el mundo lector mediante la utilización de los textos en formato físico y otros formatos, y sobre todo, también a través del uso de lecturas originales que no sean oscurecidas por adaptaciones, hibridaciones o simplificaciones de historias. El reto es importante, ya que la lectura tradicional posee una desventaja clara con respecto de los formatos

audiovisuales, esto es, no tiene inmediatez y no es tan llamativa como la imagen o los efectos sonoros y de animación pero dan visiones únicas y personales de los personajes y acontecimientos narrados. Ejemplos de estas reflexiones los hallamos en aportaciones como la de Sánchez Morillas (2013) donde se trata la situación de los personajes clásicos en un papel distinto del de su creación, en un contexto temporal actualizado donde las acciones se corresponden con una época que es en la que los niños viven. Ahora bien, de cómo un mediador aproxime una lectura a los niños va a depender el interés y la comprensión relativa a la importancia de leer de una manera comprensiva en las edades más tempranas. Como veremos a continuación, en la formación de los niños podemos optar por permitir que se provean de información procedente de medios parcelados con lo que de ese modo tendrán una formación cultural algo segada o podemos intentar hacer que su competencia literaria se desarrolle y sea complementada con una competencia enciclopédica que contextualice determinados aspectos en los que se apoya la literatura para dar sentido a su desarrollo ficcional.

IV.4. Competencia enciclopédica versus competencia literaria. Relaciones con la Literatura infantil

Como hemos reseñado, las condiciones sociales propician que la información que contienen los formatos audiovisuales fluya de una manera más rápida que el acceso que se pueda tener a través del manejo de un libro. Pero dicha información procedente de lo audiovisual corre el riesgo de dispersarse, ya que, en la mayoría de las ocasiones es ofrecida de un modo sesgado o fragmentado. Esa situación unida a las modificaciones de los textos o de la información que a veces se produce, motiva que el conocimiento adquirido por las personas se constituya en meramente enciclopédico, pero tampoco esta situación implica que esa cultura recibida o conocida esté completa o se ajuste a la información. Así, por ejemplo, es frecuente apreciar en algunos educadores y docentes que trabajan con niños la falta de referencias sobre el origen -y autores-tramas- de los cuentos clásicos que suelen usar. La factoría

Disney/Pixar mediante sus adaptaciones ha logrado que, para estos educadores, el referente sea una marca y que atribuyan a ella la autoría de textos que manejan con los niños. Estudios como los de Ambrós (2014) o Lorenzo y Rodríguez (2015) refuerzan esa impresión relativa a la atracción y tendencia de los más pequeños por el acceso al conocimiento de una manera distinta.

Situaciones de ese tipo van alejando a la población del sentido cultural del conocimiento y, lógicamente fragmentan la información, originando lagunas en el pensamiento de los individuos. Este hecho, desde nuestro punto de vista, tiene dos aproximaciones. La primera tiene que ver con lo tradicional y vincularía lo acontecido con la crisis lectora de la que hemos hablado previamente. Pero en esa situación trascendería el nivel lector y se convertiría en una crisis de identidad cultural unida a la crisis de las humanidades.

Previamente a la implementación de internet, ya se apreciaba una relevancia de lo tecnológico frente a lo humanista, propiciando una peligrosa dicotomía. En este caso, la pérdida de referentes culturales completos se consideraría un peligro social y, por consiguiente, una urgencia social que subsanar.

En el segundo de los casos, la visión sería distinta, debido a que atendería a un fenómeno de evolución de pensamiento, de pragmatismo o, en definitiva de ajuste a las condiciones sociales que rodean a la persona. Si esta tiene la información a su alcance mediante la utilización de un medio tecnológico, no parece tan necesario que tenga que hacer uso de su habilidad lectora para poder confeccionar un determinado bagaje cultural. Es más, podría suceder que por imposición de la masa social, los textos audiovisuales que suponen adaptaciones, fueran ser más halagados que las historias originales en las cuales se inspiran. También, como hemos expresado, si la alfabetización temprana tiene que ver con la información que se obtiene de los formatos audiovisuales, las personas educadas de ese modo confiarán más en los detalles que les ha proporcionado este medio que en aquellos que no conocen pese a que la convención social pueda reclamar que, culturalmente, el correcto es el que tiene que ver con la cultura escrita.

Planteados los dos casos, parece oportuno reflexionar en torno a la existencia y pertinencia de los dos modelos en el contexto social que trasciende a los niños. Como nos indican Apolo, Bayés y Hermann (2015), las aportaciones audiovisuales permiten pensar en cambios de tipo pedagógico, ya que, las influencias que reciben los estudiantes son variadas y, principalmente, proceden de medios tecnológicos y del contenido que estos comportan. Así mismo, es evidente que el ámbito audiovisual se encuentra explorando un mercado relacionado con la Literatura infantil y esto queda reflejado, sobre todo, en las aplicaciones que, derivadas de libros o inspiradas en textos se muestran para el público de estas edades (García-Rodríguez y Gómez-Díaz, 2017). El carácter interactivo que estas tienen implica una motivación especial para los niños y contrasta con los textos escritos. Afortunadamente, la demanda de estos últimos no decae y las editoriales siguen publicando historias en forma de álbumes ilustrados o, por ejemplo, cuentos. Este escenario hace que nos planteemos la forma de pensar y de comprender los textos por parte de las futuras generaciones, la forma de concebir las historias (no tanto personal, puesto que el imaginario viene impuesto por el global uniforme). Consideramos que su opción por los medios tecnológicos será evidente aunque sigan manejando los textos escritos presentados en formato físico. En materia de preparación de profesores López-Valero y Encabo (2015) nos planteaban estas nuevas situaciones derivadas de la presencia audiovisual y cómo podrían afectar al pensamiento y competencia literaria de los docentes. Por esa razón tenemos que reflexionar sobre si se va a producir una nueva forma de pensamiento derivada de ese uso y, sobre todo, de la adquisición de una competencia enciclopédica probablemente parcelada.

IV.5. ¿Se desarrolla en la actualidad un pensamiento parcelado?

El anterior recorrido argumentativo nos conduce a reflexionar sobre el ámbito educativo y cómo, tal vez, este no esté avanzando al mismo ritmo que las cuestiones sociales. La cantidad de tiempo que las personas están expuestas a los medios digitales es equiparable o superior a la que emplean con los textos

que clásicamente se han presentado en formato físico. Es importante remarcar este hecho, ya que, la interpretación de la realidad está estrechamente vinculada al medio por el que se transmite la información. Ciertamente es que no podemos afirmar que las preocupaciones del ser humano hayan variado de manera significativa pero el modo en que se envuelven tales ideas y la forma en que se accede a ellas ya no se puede catalogar como algo lineal.

La presentación que desde un texto en formato físico se realiza de la información tiene que ver con una progresión lineal en la que, necesariamente, necesitamos comenzar por un punto de partida para, de manera progresiva, avanzar por las distintas ideas propuestas por el autor del texto, finalizando en otro punto que se caracteriza por sugerir una serie de conclusiones. El motivo de esa disposición puede concernir a las limitaciones del formato papel que no se caracteriza por mostrar gran flexibilidad tanto a autores como a lectores. En la actualidad, la eclosión de los formatos digitales –cuyo límite no parece haberse alcanzado- provoca que la información ya no se presente necesariamente de una manera lineal sino que la circularidad y, sobre todo, los saltos textuales, sean posibles. Tanto los hipertextos como los hipervínculos rodean la actividad de percepción y de interpretación de las personas, motivando, sin duda, que la forma de pensar se vea afectada. Galán (2012) y también Hermann (2012) ya comentan en su texto qué influencia tiene la presencia de tales hipertextos en el desarrollo del pensamiento y cómo debemos tener en cuenta tales transformaciones.

El impacto es dual, es decir, tiene beneficios pero a la vez plantea incertidumbres y posibles perjuicios. Poder acceder a múltiples ideas e información partiendo de un determinado núcleo, expande de manera significativa el modo de ver y apreciar la realidad de las personas y, además, permite que en un tiempo más reducido que antaño se pueda encontrar la información importante que la persona busca. Como contraprestación, hay que mencionar lo que se apuntaba en algunas de las líneas previas, y es que el modelo escolar no ha tenido variaciones significativas. La forma en que está concebida la educación del siglo XXI no se diferencia demasiado de los

planteamientos que se producían décadas atrás y los cambios tecnológicos acaecen ahora más rápido que nunca en la historia de la humanidad.

Las formas que se enseñan en el ámbito escolar están más próximas a los usos que se hacían en el pasado –aunque se sigan haciendo en el presente, precisan ser actualizados- y esto genera cierta desincronización entre métodos y contenidos. No hay una correspondencia directa entre la búsqueda directa de información que pueden hacer los niños y jóvenes con una tableta, un móvil o un ordenador, con lo que suelen llevar a cabo en el aula usando los libros de texto. Probablemente sea una búsqueda que a veces no es razonada pero es la que suelen aplicar. La reflexión nos debe conducir a una pregunta clave: ¿es ese modo de pensar el que se ha enseñado tradicionalmente en las instituciones educativas?, ¿tiene que ver con esa descripción patológica del pensamiento lineal de la que nos habla Buela (2007)? Desde estas líneas preferimos hablar de una forma de pensar distinta -ni peor ni mejor, simplemente diferente-.

La falta de sincronía entre lo social y lo educativo ha motivado que no se aprecie armonía entre ambas situaciones, generando malestar por parte de los enfoques tradicionales que suelen acusar a las nuevas generaciones de no poseer un conocimiento deseable. Hay que indicar al respecto que el mundo digital ha facilitado el acceso a una infinidad de información que, en muchas ocasiones, queda como un océano de ideas y hechos, ya que, es complicado trazar para el alumnado, caminos de acceso a tanta información para que esta se convierta en conocimiento. Parte de la atribución del hastío ante los contenidos del ámbito escolar que muestra el alumnado puede conferirse a la falta de correspondencia entre lo realizado en el contexto formal y lo que se hace en el informal.

La formación inicial y continua del profesorado tampoco encuentra una solución a estos escenarios, ya que al formar parte del sistema educativo, se encuentra sujeta a los presupuestos del funcionamiento del mismo. Es decir, si la filosofía educativa no se altera, los pequeños esfuerzos de actualización no son significativos; y, como hemos señalado previamente, el entramado de los libros de texto supedita la enseñanza reglada a unas condiciones que no

terminan de ser compatibles con las tendencias audiovisuales que niños y jóvenes experimentan en su tiempo de ocio y familiar. Reflexionemos a continuación con respecto de cómo queda afectada la Literatura infantil en el marco de esta atmósfera de comportamiento social que hace que convivan materiales digitales y formatos con texto físico.

IV.6. Literatura infantil y un posible nuevo canon literario

La brecha generacional es algo palpable social y educativamente y también afecta al contexto de la Literatura infantil. Tradicionalmente ha habido debate sobre si existe o no un canon determinado dentro de este tipo de literatura. Pese a que hay estudiosos del tema que lo han investigado, no ha habido unanimidad en torno a tal hecho. Es más, desde estas líneas nos planteamos si con el panorama social que se detecta hay una necesidad de un canon literario o si por el contrario con la heterogeneidad de contenidos no haría falta o sería de tipo ecléctico tendente a lo ingobernable.

¿Necesitan los niños un canon literario relacionado con la Literatura infantil? Lógicamente la respuesta que tiene que ver con esta cuestión está relacionada con el mundo educativo. La presencia de dicho canon tiene que ver con una selección de lecturas que se rigen por unas determinadas convicciones y valores. Al respecto Skoda (2012) ya nos indica que el canon suele estar influido primeramente por la crítica literaria y luego por aquellos textos que, a veces, son mejor valorados socialmente. El pensamiento de los niños queda afectado en función de los textos a los que se expone mediante el acto de leer. Así, su competencia literaria suele estar notablemente afectada por el canon (Bermudez, 2012). El modelo tradicional permitía la presencia de un determinado canon y en función de él se han efectuado diversas aproximaciones al mismo, por ejemplo, la de Tejerina (2004). Pero, las características de la sociedad actual, donde la mezcla de medios audiovisuales con textos físicos hace que los niños accedan a información y contenidos diversos que no pueden agruparse en un mismo nivel, hace replantearse la presencia de un determinado canon en la educación de estos niños. En el caso referido a que

quisiésemos contemplar la presencia de dicho canon, ¿quién lo dictaría? Probablemente las marcas, youtube o las propias aplicaciones. Los canales temáticos dedicados a niños que se muestran en las tabletas que se encuentran a disposición de los niños para que puedan ir accediendo a información infantil (programas, series, juegos) en muchas ocasiones siguen un patrón comercial encumbrando a personajes que van a generar *merchandising* con el que las empresas puedan comerciar. En ese caso observaríamos cómo el condicionante del canon sería económico. Al respecto, son interesantes las contribuciones de Campos y García Rivera (2017) o García Única (2017) cuando mencionan vertientes actuales que tendrían que ser tenidas en cuenta para ser parte de ese posible canon literario que afectaría a la Literatura infantil. Entre ellas se situarían la ecocrítica o el ecologismo, cuyo papel podría parecer lejano a los modelos referentes para el alumnado pero, que analizados con profundidad, se ubican en un lugar mucho más cercano a los intereses de este de lo que tradicionalmente se ha considerado.

Aunque con exactitud no podríamos hablar de canon, ya que los contenidos tienden a ser tan heterogéneos que no siguen una lógica más allá de la económica que ya hemos mencionado. Por tanto, ¿tiene sentido hablar de canon en un contexto de globalización? No parece que el canon literario pueda ser armado, aunque el canon tradicional sí que va a seguir vigente. Es decir, los textos clásicos, como cuentos o novelas infantiles que han pervivido durante décadas –gracias al cine y a las versiones–, van a continuar pero, no va a ser sencillo identificar un canon puro. Las razones principalmente van a estar unidas a la irrupción audiovisual. La mezcla de formatos consultados por parte de los niños hará que la literatura no sea algo fácilmente distinguible de lo aportado digitalmente. ¿Cómo consigue distinguir el niño un texto literario de un material de lectura que sea meramente la transposición de una serie de televisión o de una película de animación? El reconocimiento de lo visionado hace que el niño disfrute al manejar ese texto en formato físico pero realmente no ha sido concebido como obra literaria sino como un producto que permite prolongar el éxito que digitalmente ha tenido.

Esa situación nos hace cuestionarnos si es posible la presencia social de un canon híbrido. Este contemplaría las producciones procedentes de la Literatura infantil que se transmiten a los niños vía texto físico y, por otra parte, añadiría las producciones audiovisuales que van conformando el discurrir de los más pequeños. Es complicado poder configurar un bosquejo de canon híbrido pero sí que podemos mencionar qué elementos podrían formar parte de él. Así, por ejemplo, no debemos olvidar la aportación de Tejerina (2004) cuando selecciona cien obras clave de la Literatura infantil. A ellas habría que sumar las manifestaciones audiovisuales que culturalmente tienen una importancia. Por ello, la Factoría Disney/Pixar se situaría en uno de los lugares trascendentes de dicho canon. Para complementarlo, serían decisivos canales temáticos como por ejemplo youtube kids (<https://kids.youtube.com/>) o cualquiera de aquellos que en su artículo revisan Fernández Gómez y Díaz Campo (2014), Disney Channel, Boing o Neox. La gran variedad de recursos audiovisuales que los niños tienen a su disposición afecta a los modelos de transmisión cultural y esa sería la razón que daría cabida a estas manifestaciones en un hipotético canon híbrido.

En la aludida conformación parcelada del pensamiento enciclopédico, también se detecta entre los niños dificultad para ubicar en una línea temporal las producciones que percibe o para asociar determinados personajes que puedan estar en historias conectadas. Por ello, parece pertinente, como nos indican Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo (2014), replantear la educación literaria incluyendo en ella los nuevos retos; entre ellos se encuentra analizar el canon y, por supuesto, realizar la propuesta relativa a aunar en un mismo universo producciones literarias y audiovisuales, ya que los receptores son partícipes de ambas y correspondería al profesorado saber encauzar ambas modalidades para que el pensamiento de los niños sea coherente y adaptado a los tiempos en los cuales habitan. Para ello, el profesorado debe estar actualizado y conocer las tendencias tanto en Literatura infantil, publicada por las editoriales como por los canales que tienen que ver con la producción audiovisual destinada a los niños.

IV.7. Conclusiones del capítulo

Las ideas que alcanzamos tras el desarrollo de esta contribución tienen que ver con la descripción del espectro social en el que los docentes, bibliotecarios, educadores y alumnado realizan sus acciones cotidianas. El espacio compartido entre nativos y residentes digitales ha motivado que la lectura quede cuestionada, haciéndonos reflexionar sobre si el concepto y sus implicaciones sufren una crisis o no. La relatividad es la que proporciona respuesta a tal pregunta, ya que, dependiendo del prisma desde el que enfoquemos la descripción de la realidad, atenderemos a una percepción u otra. Desde una óptica tradicional, la crisis sería un hecho tangible pero, desde un sentido evolutivo, en el que se atiende a las características sociales y de la población, podríamos hablar de nuevos contextos y nuevas situaciones. Estas tendrían como aspiración la coexistencia de los formatos físicos de lectura que son tradicionales y los formatos audiovisuales, con el correspondiente impacto que estos tienen en la conformación del pensamiento de la ciudadanía contemporánea.

Indagar en los aspectos de conocimiento cultural que las personas poseen con respecto de la Literatura y, más concretamente, de la Literatura infantil, supone encontrar una competencia enciclopédica que incluye saberes procedentes de los formatos audiovisuales, si bien acontece la paradoja concerniente a que las personas confundirán esa procedencia con la de la cultura letrada. La encrucijada temporal en la que nos encontramos motiva que esas respuestas encuentren justificación en la necesidad de tener un respaldo académico-cultural al proceder la información del contexto académico, pero que en el fondo también hallen contradicción en la información, al haberse modificado esta por el efecto de las adaptaciones que suponen las versiones fílmicas. Por tanto, encontramos una población con competencia enciclopédica más que literaria y, en ese conocimiento también hallamos lagunas, motivadas principalmente por la cantidad y dispersión de conocimiento al que están expuestas.

Como reflexión importante tenemos que plantearnos si este acceso al conocimiento de una forma distinta propicia o no una nueva forma de pensamiento. La fragmentación de las ideas, del conocimiento, afecta a lo literario y en lo que concierne a la Literatura infantil, se refleja en cierta mezcla de personajes, acciones y argumentos. Los motivos de inspiración de las factorías (i.e. Disney/Pixar) si bien incluyen alusiones clásicas, apuestan por la creación de nuevos personajes o la transformación de esos protagonistas clásicos. Esta transmisión fílmica moldea el pensamiento de los receptores que, de un modo u otro, estereotipan la Literatura infantil, englobándola en ese espectro audiovisual. El texto impreso queda subyugado a la cultura de la imagen y, sobre todo, de la animación. Por ello, otro de los interrogantes de los que dejamos constancia en este trabajo de investigación es el que se refiere a la necesidad o no de un canon literario en Literatura infantil. Esa mezcla de formatos hace que sea muy complicado poder definirlo.

Si previamente ya era dificultoso concretar tal canon, si tomamos como referencia este enfoque comprensivo que aúna formatos, tendremos que dudar de la posible existencia del mismo, o bien pensar en un canon híbrido muy flexible en el que probablemente la influencia de los mercados, con personajes populares y su *merchandising* asociado, se conviertan en los referentes de la Literatura infantil. La tarea docente es compleja pero solo ante los retos se avanza. Niños y adolescentes nativos digitales que pierden la capacidad de concentrarse en la tarea de leer un texto extenso y crear una imagen mental única y personal de lo que leen. Llevémosles al texto impreso desde la pantalla, a las fuentes, a las obras sin hibridación. También a los clásicos, y a la misma vez, aprovechemos como docentes esa perspectiva suya de utilizar de otra manera el texto impreso. Ampliemos su conocimiento de los distintos sistemas de significación (interactivo, audiovisual, escrito). Veamos ese *collage* en relación al canon, géneros y demás, y utilicémoslo para sorprenderles con las obras originales. El medio social hoy en día acontece y se muestra a gran velocidad. No podemos educar al margen de lo que en él acaece, pero sí podemos

usarlo para mejorar la educación y no perder por el camino ni el interés ni la motivación del alumnado.

Debemos concluir este capítulo insistiendo en la necesidad referida a que los profesionales del mundo educativo y más concretamente del ámbito lingüístico y literario, reflexionen en torno a la idea del cambio en la concepción de la Literatura infantil, sobre cómo esta noción está condicionada por las condiciones sociales y culturales, elementos que hacen que la definición deba variar (López Valero, Hernández Delgado y Encabo, 2017). Además de esa variación, hay que insistir en la consideración de estrategias distintas que permitan un acceso más motivador al conocimiento (García González y Pérez Martín, 2016). Estos dos puntos son importantes si abordamos la idea que concierne a la conformación del pensamiento de las personas en el siglo XXI: este se nutre de diferentes estímulos, no siendo la letra impresa la única vía de conocimiento. Por consiguiente, este trabajo pretende ser inspirador para que los docentes y educadores tengan en cuenta los contextos educativos y sociales en los que el alumnado está inserto para que intenten ajustar las estrategias de enseñanza a esas circunstancias.

CAPÍTULO V

▲ La Literatura infantil, el plan lector y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación ▲

V.1. Introducción al capítulo

Marshall McLuhan (1972) afirmó en el pasado siglo que toda tecnología tiende a crear un nuevo contorno para la humanidad. Lo que pretendemos mostrar en estas páginas es ese cambio que acaece en relación a los espacios letrados actuales, a los nuevos contextos culturales donde se difuminan los citados contornos y la humanidad pasa del pensamiento lineal al divergente, del texto inalterable al texto en proceso constante, del lector pasivo al lector-creador activo, de la literatura a la transliteratura. La sociedad de la información y la comunicación requiere de un Plan lector efectivo que incluya estos cambios para que los neolectores descubran libros y lecturas en este Universo conectado.

En este capítulo partiremos reflexionando sobre los cambios que acaecen en los individuos y en la sociedad del siglo XXI, analizando cómo repercuten en la lectura, en el lector y en la literatura. Continuaremos con el plan lector (de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 9.2 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero. Educación Primaria) y dedicaremos un espacio a la literatura infantil y juvenil donde analizaremos la función de la misma y sobre todo, trataremos de vincularla a los nuevos formatos narrativos que están a disposición del público infantil, presente y futuro de la sociedad transmediática en la que vivimos.

V.2. Competencia lectora y plan lector

El universo digital introduce formas nuevas de utilizar el lenguaje, de escribir, de leer dado que los contenidos fluyen, serán pluridireccionales y de doble sentido. El dinamismo de texto, vídeos, imágenes o audio, implica multiplicidad de formatos con los que construir el conocimiento. La convivencia de los modelos rígidos con los modelos flexibles influye en la experiencia lectora. Cuando hablamos de modelos rígidos hacemos alusión a los formatos de única dirección (libro impreso), desde donde queda clara la vía exclusiva donde el emisor transmite un mensaje al receptor (pasivo). La cultura digital y la red

internet introducen vías de doble sentido y pluridireccionales dado que el mensaje-texto es lanzado por un primer emisor; el receptor lo analiza y lo lanza de nuevo (receptor activo) a la red, a una comunidad que se constituye en redes, siendo su vía pluridireccional. De la linealidad a la divergencia para llegar a la convergencia que suponen los nuevos medios en la creación, en este caso, de historias. El pensamiento se torna compartido, la experiencia lectora se torna conjunta (no tanto individual). Las notas a pie de página se vuelven hipervínculos y las realidades aumentadas pueden transformarse (si hay pensamiento crítico y un buen desarrollo de la comprensión lectora) en conocimientos aumentados que se retroalimentan y crecen por ese saber compartido (Medina y Maseda, 2012).

Basándonos en Jenkins (2008), la comunicación es multimodal y los lectores participan de una experiencia mediática integrada, por lo que se amplía el concepto de texto. Las narraciones actuales pueden no ser secuenciales y es tarea del lector recomponer todos los datos siendo un receptor activo y la lectura-literatura transmediática. Integración y participación serán elementos clave de esta cultura de la convergencia donde el énfasis está en los procesos abiertos y colaborativos, en la interactividad.

Algunos textos, los que se alumbran en este contexto de participación de los receptores, están siempre en proceso, por lo que por naturaleza son híbridos. De igual modo y a raíz de esto mismo, hablaremos en la era posletrada de transliteratura dado que se utilizan espacios y soportes alternativos. La transliteracidad necesaria para el fomento del lector del siglo XXI supondrá la capacidad de leer, escribir e interactuar a través de una gama de plataformas, herramientas y medios de comunicación (Martos y Campos, 2013). Para ello es necesario poner a disposición de los docentes un plan lector capaz de aunar ambos modelos (el tradicional y el digital-red), con el fin de mejorar la competencia lectora de los niños y niñas pues, como hemos visto en estas líneas, las transformaciones y cambios acaecidos en las últimas décadas requieren pautas de actuación que fomenten el vínculo entre escuela y sociedad.

V.3. La Literatura infantil como componente del Plan lector

La predisposición lectora y el rendimiento escolar mostrado por los niños españoles, derivó en que el Plan lector se instaurase como algo prescriptivo unido a la ley educativa. Por esa razón, en los centros escolares se impone la lectura diaria durante la jornada escolar como medida principal para la mejora de la competencia lectora. También se suelen sugerir otras propuestas como la lectura digital, la lectura en el aula de producciones propias o las competiciones de comprensión lectora (Fluixá, 2008; García Escobar, 2009; Pascual 2012; Cruz, 2014).

El plan lector se establece de forma transversal para que afecte a todo el centro educativo, igual que el Proyecto Educativo (o el Proyecto Lingüístico), se convierte en un referente que tiene que ser implementado por el profesorado adscrito a la correspondiente institución educativa. La preocupación por la competencia lectora hace que se articule esta labor colectiva para que los niños tengan un trabajo específico que se añade al cotidiano del aula que ya realizan en las diferentes asignaturas. Este plan supone la optimización de elementos que forman parte del centro educativo pero, en ocasiones, todas sus posibilidades no son del todo aprovechadas. Principalmente, tenemos que tener en cuenta tres elementos: los espacios, los recursos y los docentes. En relación al primero, destaca la biblioteca. El fomento de su uso para la realización de lectura libre por parte del alumnado de distintos tipos de textos (por ejemplo, divulgativos, cómics) y formatos (digital, papel, combinación de ambos en lecturas transmediáticas), se puede convertir en un reto para los docentes que podrían tutelar estas acciones y convertir ese espacio escolar en un sitio apreciado por los estudiantes. La biblioteca como espacio abierto que combina lo tradicional y lo que acaece en la sociedad, lo oral, lo visual, lo audiovisual y lo digital; que utiliza estos recursos y los muestra a los niños, debe ser lugar de descubrimiento y formación. Unida a esta promoción se debe situar la formación de usuarios de biblioteca, ayudando al alumnado en los procesos de

localización, identificación y utilización de la información que se pone a su disposición en este espacio.

En lo que respecta a los recursos hay que destacar el posible catálogo de lecturas que debe tener el centro para trabajar sobre ellas. Se puede dividir el mismo a nivel de centro o por tramos o etapas, establecerlo por trimestres, articularlo en torno a una temática (terror, aventuras, fantasía, etc.) o que nazca de un formato y se expanda a otros. La planificación al inicio de curso, implicando a las distintas áreas, será un aspecto decisivo a incluir en la programación docente. Otros recursos clave a la luz de lo que acontece en la sociedad actual tendrán que ver con el uso de materiales digitales como blogs de personajes de obras como *Canción de Hielo y Fuego* (G.R.R Martin) o *Harry Potter* (J.K Rowling), que animan a la creación literaria del alumnado, o páginas de autor (como las de Laura Gallego o Jordi Serra y Fabra), los cuentos interactivos (Clic clic clic: www.cuentosinteractivos.org), webquest, audio cuentos (<http://albalearning.com/audiolibros/cuentosinfantiles.html>) o cortos de animación que tendrán la misión de motivar al alumnado y de conectar su propio contenido con el desarrollo lector, con la lectura de relatos en papel. Alternativas como la utilización del *carrito viajero*, el *bookcrossing*, o el cuentacuentos tradicional pueden ser usadas de modo productivo en el centro para la confección y desarrollo del plan lector.

Para construir un catálogo de lecturas, al estar el plan lector principalmente dirigido a la Educación Primaria (aunque también se incluye en la Educación Secundaria), parece pertinente que las obras o textos que se seleccionen para formar parte de él sean las correspondientes a la Literatura infantil, que supone un puente que permite la transición de los niños a etapas de madurez, ya que, les va proporcionando información, experiencias y vivencias que son transmitidas mediante personajes de ficción y cuya lectura desde su estadio madurativo sin bucear en los subtextos ricos que suelen tener las buenas obras denominadas infantiles; buceo que sí harán los adultos que se aproximan esas obras. La caracterización de la Literatura infantil marcada por

protagonistas que son niños o adolescentes y donde la claridad en la exposición de las acciones conducida por una sencillez (que no simpleza) expresiva, léxica y semántica, y donde se tienen en cuenta los intereses y las capacidades de recepción de las obras por parte de los niños, nos lleva a considerarla como uno de los elementos clave del plan lector (Cerrillo, 2016).

El conocimiento de los textos que componen la literatura de niños y adolescentes se convierte en aspecto esencial en la formación inicial y permanente del profesorado y se hace necesaria la demanda de un reconocimiento de este tipo de textos y, sobre todo, el desarrollo de unos criterios válidos que permitan a los docentes acertar con los libros propuestos. El trabajo con los textos que viajan por distintas plataformas o la comparación de formatos para mostrar los textos son recursos útiles para el docente y motivadores para el alumnado. Junto con esta tarea, es necesario visitar a los clásicos pues son fundamentales para la comprensión plena de las historias dada la intertextualidad de las obras contemporáneas. Los docentes encargados de llevar a cabo el plan lector deben tener unos criterios claros para la selección de lecturas debido a la multitud de información que circula y los múltiples textos que se publican periódicamente. Los aspectos lingüístico-literarios deben estar en primer término aunque los criterios pedagógicos, los iconográficos y los lúdico-creativos también son muy importantes.

Más factores que hay que tener en cuenta cuando analizamos el binomio Literatura infantil y plan lector es el que tiene que ver con las denominadas marcas. En el mercado actual se crean productos (entre ellos multitud de libros) derivados de películas. Debemos filtrar estos productos derivados y observar si se ajustan a la calidad y a los criterios señalados, sobre todo a los lingüísticos y literarios, pues en ocasiones no dejan de ser objetos derivados que carecen de interés literario por lo que la utilidad dentro de un plan lector es relativa.

También hay determinadas colecciones que, manteniendo su condición de libro de Literatura infantil, llegan a adquirir de igual manera el estatus de producto, ya que, su popularidad excede la normalidad de un libro que

exclusivamente se propone como lectura. Es el caso de colecciones como la de *Geronimo Stilton*, *Kika Superbruja* o *Diario de Greg*. El índice de ventas de estos personajes y las historias que se asocian a ellos es elevado y nos hace cuestionar si son parte de la Literatura infantil o, si siendo parte, tienen una vertiente relacionada con la producción masiva de libros. Por esa razón, el profesorado debe plantearse si estos textos pueden formar o no parte de un plan lector. Posiblemente sí, pero tal vez como complementarios o como constituyentes de actividades formativas que nos ayuden a conectar esas lecturas con las originales o con otras en las que se reproduzcan tópicos literarios similares. Tratar de conectar *Las aventuras de Ulises* de Geronimo Stilton con *La Odisea* de Homero, o *Alicia en el País de las Maravillas* de Stilton y la obra de Carroll puede ser una tarea interesante y enriquecedora. Como textos puente son muy útiles.

Las nuevas tendencias temáticas de la Literatura infantil también deben ser tenidas en cuenta a la hora de configurar un plan lector. Es un hecho que los cambios sociales tienen un reflejo en los textos destinados para niños que se han publicado o que se publican. Así, la interculturalidad, las nuevas estructuras familiares, la igualdad de género o, por ejemplo, de recuperación del aprecio por los libros, son aspectos que podemos encontrar y debemos valorar.

Finalmente no podemos concluir esta sección sin mencionar los clásicos de la Literatura. En lo concerniente a las aulas de Educación Primaria, confluyen adaptaciones o versiones de clásicos que suelen tener que ver con el mundo adulto. No es extraño hallar *Don Quijote* o *El Cid* para niños combinado con los cuentos clásicos (Perrault, Grimm y adaptaciones contemporáneas de estas historias). En lo que afecta a los segundos, consideramos que por su condición de atemporales el profesorado va a seguir usándolos y su contenido va a seguir impulsando el gusto y el placer por la lectura. En lo que respecta a los primeros, posiblemente el contacto cultural que poseen los niños con estos personajes pueda facilitarles con el paso del tiempo el acceso a las lecturas

originales, concebidas para unos lectores con una mayor madurez y capacidad de recepción.

El último aspecto relevante para el desarrollo del plan lector tiene que ver con el profesorado. Su formación didáctica y, sobre todo, su predisposición para actuar como mediador entre la lectura y los estudiantes es primordial para poder alcanzar el objetivo referido a la mejora de la competencia lectora. Así, la planificación de la lectura teniendo en cuenta qué propuestas hacer antes, durante y después de acometer el texto es un aspecto importante para que la lectura no se convierta en una tarea escolar más. Al alumnado le motiva la diversidad de formatos y la utilización del sistema de acceso al conocimiento y búsqueda de información que maneja asiduamente fuera de la escuela, por lo tanto, debemos incluirlo. El factor motivacional es imprescindible para la lectura.

Las tertulias dialógicas literarias tienen que ser una referencia para la acción didáctica, ya que se confiere al contenido leído un papel relevante y, ante todo, se permite que los estudiantes sientan que su lectura es útil, ya que, su opinión supone una muestra del trabajo realizado (Aguilar, 2013). Las ideas extraídas y puestas en común pueden reflejarse en un blog que registre la experiencia. Los docentes también pueden incentivar la mejora de competencias del alumnado propiciando actividades lúdicas, a la par que formativas, que se deriven de la lectura realizada o fomentar la lectura extensiva actualizando periódicamente la página web de aula (biblioteca de aula) en la que se incluya un apartado con recursos digitales (algunos de los cuales mostraremos en estas páginas). Así, los posibles concursos de comprensión lectora o la puesta en común en el aula de producciones propias del alumnado (poemas, narraciones, etc., ya sean en papel o formato digital, derivadas de un blog de aula) son ejemplos de esa posible labor didáctica que debe ser mediada por el profesorado. La interactividad es fundamental para dejar de lado los sentidos únicos (individuales) y buscar las vías de ida y vuelta multidireccionales, que es lo que

sucede con la red internet y sus usuarios, comunidades de lectores y productores de textos fomentando así la convergencia cultural.

El índice de libros prestados en la biblioteca, el índice de libros leídos por los estudiantes, el índice de fichas de libros que completa en un blog del centro o en papel y presenta el alumnado, así como la nota media en el apartado de comprensión lectora de las evaluaciones externas en competencia en comunicación lingüística, serán elementos que ayudarán a los docentes a contrastar el progreso de los estudiantes. Tendrán que ser cotejados con otros elementos de evaluación como la observación participante u otras pruebas derivadas del desarrollo de proyectos cooperativos en torno a las lecturas. Todo ello ayudará a proporcionar una perspectiva completa del proceso formativo del alumnado y su competencia lectora.

V.4. Competencia lectora y competencia digital

Entre las competencias básicas que se propugnan actualmente en la formación de las personas se encuentra la competencia digital. Su desarrollo es, además de una obligación normativa, un *desideratum* que debe estar unido a la alfabetización tradicional. Se trata de no perder las bases culturales tradicionales y combinarlas con las tecnologías emergentes. Se intenta desde el desarrollo de la competencia digital un uso creativo, crítico y seguro de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, intentando que estas puedan ser aplicadas por las personas de un modo óptimo en los diferentes contextos en los que diaria o temporalmente interactúan (Jenkins, 2008).

En el ámbito educativo, tanto formal como no formal, se debe procurar incorporar este desarrollo a las premisas del plan lector. Uno de los modos tiene que ver con la promoción de la lectura digital, sin que por ello se desestime el modo más tradicional de leer. La actividad realizada a través de soportes digitales como tablets, e-books u ordenadores nos indica que el uso de los medios informáticos debe constituir una variante para poder trabajar la competencia comunicativa que albergará la competencia lingüística, lectora y

literaria. En el seno de la lectura digital se hará uso de blogs, *webquest*, webs educativas, audio cuentos, *podcast* y demás recursos que requerirán la utilización de lo tecnológico. Este contexto se caracterizará por lo atractivo de los diseños proporcionados por lo digital que posibilita al alumnado acceder a un universo muy llamativo para él, el cual le permite la navegación por la red y el trabajo cooperativo, el diseño de tareas, de confección y exposición de trabajos; sin olvidar la oportunidad de manejar una ingente cantidad de información.

El manejo de los medios digitales o audiovisuales comporta una forma distinta de acceder al conocimiento y a la información (Martos y Campos, 2013). La función del hipertexto cobra especial relevancia, ya que, los entornos virtuales y audiovisuales hacen uso de este modo de relación entre los textos. Pese a que el ser humano sí posee la capacidad para que su pensamiento se comporte de una manera en la que los hipertextos guíen las ideas, la tradición letrada ha hecho que se diseñen obras en forma de libros en los que el formato no permite utilizar la espacialidad de la información, por lo que fuerza a la persona a una lectura basada en la linealidad. El uso de lo digital permite el auge de los hipertextos fomentando la obtención de información específica en los materiales utilizados o la promoción de obras fragmentadas que posteriormente facilitan el acceso a información complementaria mediante vínculos o enlaces en el texto principal.

Así mismo, están en auge otros modos de contar que trascienden el mero paso del formato digital al papel. La sociedad transmediática que contempla una pantalla de televisión y a la vez maneja su teléfono móvil para interactuar y contribuir a la generación de esa historia narrada, que consulta páginas web relacionadas con la misma, que busca en libros en formato papel datos relevantes y que genera y comparte nuevas informaciones en el espacio virtual es un hecho. Las historias se expanden en múltiples plataformas aportando matices diferentes al menos en tres formatos distintos. El receptor activo participa en la experiencia, contribuye a que se creen universos compartidos y

conectados. Los textos mutan, hibridan y los lectores son activos, participan en la creación de ese universo-historia. Las obras relatadas a través de múltiples plataformas son un hecho, los contenidos activos e interactivos en la literatura acaecen en las narraciones transmedia. La obra *Canción de Hielo y Fuego* de G.R.R Martin es un caso actual y en proceso. No sabemos en qué plataforma finalizará la historia que se inició en papel y se expande (series y webs en la red) generando lo que conocemos como el Universo Juego de Tronos). Internet es su plataforma integradora y la experiencia de usuario y sus posibilidades de participación diferencian a la *transmedia storytelling* de la literatura hipermedia (Martos y Campos, 2013).

V.5. *Booktrailers, apptrailers, booktubers*, nuevos aspectos relacionados con la Literatura infantil

Somos conscientes de que las TIC implican un cambio conceptual en los quehaceres diarios de las personas, y por ello debemos asumir que también inciden en la acción lectora. Las manifestaciones digitales conllevan la aparición de nuevos formatos literarios y de nuevas acciones que se vinculan a ellos (Ruiz, 2014). Así, hemos de destacar que en la cotidianeidad docente, que incluiría la búsqueda de materiales y de novedades literarias, lo digital ofrece recursos tales como, por ejemplo, los *podcast*. Destaquemos, relacionados con la Literatura infantil, dos web especializadas en las que los docentes pueden hallar información relevante relativa al tema: <http://www.rtve.es/alacarta/audios/la-pequeteca> y, <http://www.menudocastillo.com>; ambas suponen una aportación significativa a lo que es la crítica de libros y a las novedades que se producen en este campo. También relacionada con los consejos sobre materiales digitales que tienen que ver con la Literatura infantil y las aplicaciones para tableta y móviles, hallamos la web: <http://www.apptk.es>, un recomendador de aplicaciones para niños y jóvenes.

De una manera menos profesional pero también muy efectiva, los *booktubers* consiguen proporcionar su opinión sobre libros y novedades literarias, facilitando que sus *followers* accedan y se interesen por la lectura (García, 2016). *Booktubers* como *El coleccionista de mundos* (Sebastián), Javier Ruescas, *Fly like a butterfly* (Esme), *Andreo Rowling* o *May R. Ayamonte*, son algunos de los nombres más destacados de una tendencia que, lejos del ámbito académico, también de una manera informal, se vincula a la formación literaria de niños y jóvenes. Estos *booktubers* se encargan de promocionar la lectura a través de sus opiniones y retos literarios. De igual modo, los *booktrailers* son otro recurso que puede ser utilizado por los educadores para acercar el mundo lector a las personas más jóvenes. Ejemplos como *La voz del árbol*, <https://www.youtube.com/watch?v=3U5Ui9FnwFw>, XI premio Anaya de Literatura infantil y juvenil, nos permiten apreciar el uso de la tecnología como complemento de los libros físicos. En este caso un recurso digital puede proporcionar información acerca de una historia y permitir que se pueda motivar a las personas a acceder a tal libro para su posterior lectura.

Otros recursos destacables pueden ser creadores de cuentos o historias como <https://storybird.com/>, o cuentos clásicos que estén a disposición de los lectores: <http://www.mundoprimaria.com/cuentos-infantiles-cortos/>; en ambos casos, el recurso digital facilita la interacción con la lectura y con la escritura y son páginas web que son susceptibles de ser incluidas en el plan lector para su uso a lo largo del periodo académico. Otras manifestaciones de tipo digital que comienzan a ser tendencia en cuando a su proceder, tienen que ver con la producción de cortos de animación que posteriormente dan lugar a libros físicos (sobre todo, en forma de álbumes ilustrados). Como ejemplos de esta situación podemos mencionar: *Los fantásticos Libros Voladores del Sr Morris Lessmore*, cortometraje dirigido por el autor e ilustrador William Joyce y su co-director Brandon Oldenburg, https://www.youtube.com/watch?v=_Bp1AZthZeo; o *Kerity, la casa de los cuentos*, dirigida por Dominique Monfery, <https://www.youtube.com/watch?v=QE1EEZKdSKo>. En estas manifestaciones

se ha generado primero la versión digital y luego se ha producido el ejemplar físico (en forma de álbum ilustrado) de la historia. De igual modo, los docentes también podrán aludir a nuevas manifestaciones que tienen que ver con la lectura y lo digital como son las producciones transmediáticas. Por ejemplo, en el caso de *Odio el rosa* de Ana Alonso y Javier Pelegrín, encontramos una saga de literatura juvenil que combina la lectura en formato tradicional con la lectura a través de medios digitales: <http://www.odioelrosa.com/inicio-2/>.

Comprobamos pues que el plan lector ineludiblemente tiene que combinarse con las novedades digitales que están presentes en la vida de docentes y estudiantes. El profesorado debe procurar además de incorporar aquellas aplicaciones o manifestaciones digitales que ya conoce, buscar novedades que se puedan vincular al hecho lector, facilitando de ese modo la motivación de su alumnado, y permitiendo que la alfabetización tradicional y la digital se desarrollen al mismo tiempo.

V.6. Conclusiones del capítulo

A lo largo de esta aportación hemos relacionado tres pilares que, a nuestro juicio, son relevantes en el proceso formativo de las generaciones que pertenecen a la segunda década del siglo XXI. Tanto la Literatura infantil, el plan lector, como las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, son aspectos con los que los agentes educativos tienen que convivir. La mejora de la competencia lectora se erige como uno de los objetivos a alcanzar durante el periodo formativo de todo estudiante. Como consecuencia de esa necesidad se insta a los centros educativos al diseño y desarrollo de un plan lector. En él, las obras literarias que deben predominar son las que conciernen a la Literatura infantil. Una de las conclusiones que alcanzamos después del desarrollo de este capítulo tiene que ver con la cohabitación de recursos digitales y obras publicadas en formato papel. La ayuda que las primeras puedan prestar en la promoción de las segundas, aparte de las relaciones de conocimiento que se

establezcan entre ambas manifestaciones, nos parecen clave en la configuración del pensamiento que las personas muestran en la época en la que vivimos.

La suma de recursos debe servir para promover el acceso a la lectura, utilizando unos u otros cuando sea pertinente. Finalizamos retomando las ideas de López Valero y Encabo (2016), instando a los profesionales de la educación y más concretamente a los que se dedican a la educación lingüística y literaria, a tener en cuenta las ideas tratadas en este texto, intentando equilibrar la modernidad que supone la irrupción de lo tecnológico con la tradición (las obras literarias que han solido ser publicadas en formato papel).

En su obra *Carta sobre el Humanismo*, Martin Heidegger (2006) nos indica que el lenguaje es la casa del ser. El lenguaje se habita. Fomentemos la lectura y tengamos en cuenta los cambios acaecidos en las últimas décadas y cuyas líneas hemos intentado desgranar en estas líneas, porque así, como docentes, estaremos invitando a los niños y niñas a que descubran múltiples formas de habitarse y de habitar el mundo (y los universos literarios).

CAPÍTULO VI

▲ La formación del profesorado y su conocimiento de la Literatura infantil. Los cuentos clásicos y las diferencias de género como problema base de la transmisión cultural ▲

VI.1. Introducción al capítulo

Las diferencias de género correspondientes a las posibilidades sociales de mujeres y varones es un tema de actualidad que viene siendo estudiado desde hace décadas. Por tanto, no existe una clara novedad si nos referimos a él, aunque sí que hemos de ahondar en las posibles causas de la brecha existente. Lógicamente, los procesos históricos han contribuido sobremanera a ese universo cultural dividido, sin embargo, desde esta aportación, preferimos centrarnos en las manifestaciones lingüístico-literarias, y más concretamente en el papel de la Literatura infantil en la conformación de pensamientos masculinos y femeninos, formas de razonar que con posterioridad tienen su reflejo en los comportamientos de las personas.

El carácter transversal del lenguaje como elemento abstracto creado por el ser humano, motiva que un tema como es el sexismo tenga parte de su origen en la utilización que se hace de la Lengua y la Literatura como transposición de ese aspecto abstracto que tiene que ver con lo lingüístico. Las diferentes manifestaciones que emanan de dichos usos se moldean de una determinada manera originando desigualdades y no permitiendo igualdad de oportunidades en el acceso a acciones o hechos sociales.

Desde edades tempranas, el universo queda dividido y en esa separación tiene una incidencia fundamental la Literatura infantil. En ella queda recogida parte de la tradición y, sobre todo, el pensamiento social que se pretende sea aprendido por las generaciones más jóvenes. Pese a que la modernidad consigue insertar nuevas producciones literarias donde se procura cierta igualdad, los clásicos, por ejemplo los cuentos de hadas, siguen siendo un referente obligado de la formación. En ellos se halla la tradición sexista que, sin un adecuado tratamiento, se seguirá manteniendo en la educación de las distintas generaciones.

La acción didáctica unida a la formación del profesorado tiene que ser una de las alternativas a esta situación. Tanto en aspectos lingüísticos como

literarios, la labor de toma de conciencia es fundamental. Y dicho trabajo transita necesariamente por la reflexión sobre el uso de las palabras y sobre la utilización de los textos. La aproximación crítica que se pueda hacer a las obras escritas, supondrá adoptar una determinada postura ante la temática y, de ese modo, poder ir cambiando paulatinamente actitudes y, por ende, comportamientos sociales que suelen estar anquilosados.

VI.2. Desvalorización, discriminación y subordinación: las claves del sexismo

Hablar de sexismo supone mencionar una cuestión social que habitualmente designa la discriminación hacia la mujer en gran medida por la falta de oportunidades o posibilidades que a esta se le conceden, pero es preciso indicar que el fenómeno es principalmente de tipo bidireccional, ya que, también los varones sufren discriminaciones y pérdida de potenciales oportunidades sociales. En cualquier caso, hacia cualquiera de los dos sexos se plantean tanto discriminaciones, desvalorizaciones como en muchas ocasiones, subordinaciones. Conocemos la histórica abnegación femenina, pero hemos de ser conscientes de que también acontecen, en menor medida pero lo hacen, situaciones en las que el varón queda en segundo plano subordinado a la mujer.

La construcción social que conocemos divide de una manera arbitraria determinados espacios culturales y motiva que se asignen papeles “idóneos” para que un varón o una mujer consigan desempeñarlos. Así, pese a que los tiempos han variado y ya hay visibilidad en determinadas profesiones u ocupaciones de uno y otro género, el poder de las industrias hace que no se posea la misma consideración. Así, en el ámbito deportivo, aquellos deportes más conocidos siguen siendo un coto reservado para el género masculino, aunque, como hemos indicado, hay una presencia femenina. Podemos mencionar una situación similar en las primeras etapas del ámbito educativo donde sucede el fenómeno contrario, ya que, la presencia masculina en las aulas del Grado de Maestro en Educación Infantil es ínfima comparada con la

femenina. De un modo diáfano, la construcción social y cultural ha permitido que se ocupen determinados espacios por parte de uno y otro género, desvalorizando la posible labor que efectuaría el otro en la misma tarea.

Hay que tener en cuenta la irrupción mediática que envuelve a la sociedad. La información, cada vez más democratizada como consecuencia de internet, fluye rápidamente y en ella sigue habitando la discriminación por razón de género. Cuestión que es paradójica, ya que, el mensaje social está encaminado a la corrección política, estableciendo que la igualdad de oportunidades entre géneros es necesaria. Pero como se ha comentado, la influencia económica es importante y en la mayoría de las ocasiones, se superpone a la querencia social y cultural. Por consiguiente, la labor educativa pasa por hallar la forma de superar la incidencia de los medios de comunicación de masas, tratando de que el mensaje que se transmite en el contexto escolar no sea anulado por la posible presentación sexista que se hace en el ámbito social.

No debemos entender la solución al sexismo como la igualdad entre géneros sino como la igualdad de oportunidades entre ellos. La diferencia conceptual es importante, ya que, debemos ser conscientes de que biológicamente existen diferencias entre mujeres y varones. Sin embargo, la aspiración de que se ofrezcan las mismas posibilidades sí que es legítima. De tal manera que si hay una oferta laboral u otro tipo de situación a la que se pueda aspirar, lo deseable es que tanto varones como mujeres puedan optar sin perjuicio de que su condición biológica o de género afecte a la consecución del posible puesto a obtener.

VI.3. Estereotipos de género y usos lingüístico-literarios

La vinculación que se establece entre la construcción y consolidación de un estereotipo con la utilización de la lengua y la literatura es estrecha, siendo estas últimas elementos clave que actúan como vehículos para la transmisión e incorporación de ellos en el entramado cultural. Es en el nivel pragmático donde se legitima el estereotipo, ya que, las personas hacen uso de

determinados términos para explicar y, sobre todo, generalizar realidades. Así, la descripción de un comportamiento, de una sensación, de un deseo o de una creencia viene codificada en la lengua. La situación social en la que esa denominación se extiende y aplica a todo un colectivo supone la creación de un cliché, de un molde que se asume como correcto y permite simplificar la visión del mundo. En esa reducción estriba uno de los problemas que tiene que ver con la discriminación y, por ende, con las diferencias de género.

En la Literatura también acontece esta construcción del estereotipo, principalmente porque este arte es producto de la creación lingüística. Como hemos señalado, en la codificación lingüística se refleja el estereotipo y el germen de lo discriminatorio, y en el caso literario, la descripción de personajes, la asignación de atributos o de rasgos de personalidad se realiza mediante el uso lingüístico. La concepción holística del lenguaje supone que se traduzca en un espacio vital asimilado como logosfera (Martorell, 2008). Envueltos en ese manto de manifestaciones arbitrarias hemos de ser conscientes de que el uso de esas demostraciones incluye una intencionalidad y que, a través de ella, se va forjando la visión del mundo. La Literatura como manifestación artística que va unida a la cotidianeidad de la persona, codifica el modo de concebir y desarrollar los modos de vida. En el caso de los estereotipos de género, se ha asumido la existencia de estos y su presencia se ha extendido a través de décadas, llegando hasta nuestros días (Oriol, 2010). El recorrido del estereotipo no se instaura únicamente en la Literatura canónica sino que también supone una significativa incursión en el ámbito de lo infantil y de lo juvenil. Como veremos más adelante, desde las primeras edades el ser humano está expuesto a producciones que facilitan la división entre géneros; la construcción de un universo dividido en el que los roles se restringen y en el que los modelos de comportamiento son ofrecidos de una forma encorsetada, incorporándose en la mayoría de las ocasiones de manera inconsciente a la forma de ser de las personas (López Valero y Encabo, 2004a y 2004b).

Este planteamiento queda enmarcado en el entramado social que supone la cultura. Esta como referente claro de actuación del ser humano, comprende una serie de dimensiones que afectan directamente al espacio en el que se desarrolla el día a día de las personas. De este modo, no podemos obviar la relevancia del factor económico en el diseño y desarrollo de materiales de consumo –lo que comprende también a las manifestaciones artísticas-. Esto es, existe cierto interés económico que se relaciona con la división de ese universo que atañe a las personas para que este se desgaje en distintos espacios reservados a distintos géneros. Veremos en un apartado ulterior cómo la Factoría Disney/Pixar preserva muchos de los estereotipos pese a que, en años más recientes, está propiciando algunos cambios en los personajes que protagonizan sus narrativas –siendo estas visuales-. Seguidamente, queremos incidir en dichas estructuras sociales representadas en los conceptos de patriarcado o matriarcado.

VI.4. Patriarcados y matriarcados contruidos a partir de la lengua y la literatura

Tanto si aludimos a uno u otro concepto, estamos mostrando una visión de la realidad en la que acontece un predominio o mayor autoridad bien de la mujer o bien del varón en un grupo o en general en la sociedad. Esta situación, como hemos destacado previamente, tiene uno de sus orígenes principales en la utilización de la lengua y la literatura. Es muy importante, en este caso, la connotación y cómo los colectivos de personas que posteriormente influyen en las sociedades, van forjando una determinada semántica que se afianza y colabora en la división que hemos referido en el apartado precedente.

La huella que el signo lingüístico deja en nuestro pensamiento, permite que vayamos apreciando de uno u otro modo la realidad. Así, en el caso de la relación directa con la lengua mediante la comunicación, arroja ejemplos en los que hay término/palabras preferentemente de los varones o, de igual manera, también se asignan a las mujeres. En lo que concierne a los elementos no

verbales, cuyo valor es mucho más relevante, también hay gestos, posiciones espaciales o aspectos paralingüísticos que han llegado a ser exclusivos. Y cuya utilización por parte del género contrario supone la censura y, en muchas ocasiones, la discriminación (López Valero y Encabo, 2008 y 2016).

La comunicación literaria tiene un funcionamiento similar ya que, cambiamos el medio que es menos directo, transformamos las manifestaciones lingüísticas mediante una serie de parámetros estandarizados por la comunidad literaria, y enviamos un mensaje concreto a los lectores u oyentes. Mediante la Literatura, por supuesto en ella también hay que incluir la Literatura infantil, se pergeña también el pensamiento de las personas y se incluyen en ella estereotipos que probablemente deriven en prejuicios y una más que probable hostilidad hacia el género contrario. La construcción de un imaginario colectivo es un hecho que se realiza desde la redacción de los textos literarios, y desde la posterior lectura que de estos hacen las personas. Tener un referente es necesario, y la función de esos imaginarios es precisa. Ahora bien, el problema surge cuando el imaginario se encuentra orientado hacia la primacía de un género y no permite que exista un pensamiento relacionado con su contrario. La tradición literaria nos ha mostrado una desigualdad manifiesta que se ha tornado hacia lo androcéntrico. Esta óptica ha ubicado al varón en el centro de la Literatura en lo que respecta a heroicidades, protagonismo y, sobre todo, poder. Sí hallamos ejemplos femeninos que pueden tener que ver con estos aspectos pero son muestras reducidas.

Muy ligada a la trayectoria histórica de la Literatura se encuentra la conformación del canon literario. Este cumple una función seleccionadora de aquellos textos que recogen aspectos esenciales del hecho literario y comprenden las obras clásicas que los estudiantes en formación y las personas que se encuentran en activo ligadas al ámbito literario deben leer. Este canon suele poseer una estrecha vinculación con la ideología que esté presente en el momento de escoger los textos. Este contexto que estamos describiendo tiene mucho que ver con la temática tratada, ya que, las diferencias de género tienen

un trascendente valor ideológico, es decir, en la Literatura queda codificada la diferencia, y es en la selección de esta donde se enfatiza la brecha establecida entre mujeres y varones. A continuación, vamos a concretar y a aplicar estas ideas en el ámbito de la Literatura infantil para ver cómo, en los inicios de la socialización a través de la educación, comienza a gestarse el previamente aludido universo dividido.

VI.5. La Literatura infantil y su posible contribución a la división sexista

Somos conscientes de que los usuarios de Literatura infantil pueden ser todas las personas pero la recomendación social es que el de los más pequeños sea el grupo de referencia al que van destinadas estas narrativas. Por tanto, la Literatura infantil se encontrará situada en los primeros estadios de la socialización y de la formación como personas. Es trascendente pues, analizar el contenido que en ella está incluido con la finalidad de detectar una posible división del universo de comportamiento humano en dos partes: la femenina y la masculina.

Los primeros contactos literarios de los niños son relevantes, ya que, en esos libros que manejan por primera vez comienzan a detectar patrones de comportamiento que son susceptibles de ser imitados, ante todo, si se remarcan determinadas acciones y mediante la repetición de contenidos y actitudes se van fijando y prescribiendo las actuaciones que según su género les puedan corresponder. El hecho de no poder escoger modelos sino estar sujetos a los modelos de comportamiento que literariamente se imponen, va delimitando la educación de esos niños, consolidando una forma de pensamiento que posteriormente puede cambiar, pero dicha tarea será muy costosa (García Treviño, 2001; Monserrat, 2008). La primera posta con la que se van a encontrar los más pequeños tiene que ver con el cuento clásico que, como su denominación denota, pervive en el tiempo y supone un lugar simbólico de paso para las distintas generaciones.

VI.5.1. El cuento clásico como referente de la transmisión cultural

La narración tradicionalmente ha sido uno de los medios a los que el ser humano ha recurrido para tratar de explicar las cuestiones relativas a su procedencia y a su existencia. Ese intento de dar respuesta a preguntas trascendentes para la persona ha ido con el paso del tiempo quedando codificado tanto en la memoria colectiva como en el imaginario que sirve como referencia; y, estas dos situaciones se concretan en los relatos tradicionales (Cerrillo y Sánchez, 2017). En lo que respecta a la Literatura infantil es en el cuento clásico donde mejor se aprecia la codificación de respuestas que hemos reseñado. Tales explicaciones han ido perdurando en el tiempo y por medio de la tradición oral han ido pasando de generación en generación hasta llegar a nuestros días. Asociados a tales narraciones inevitablemente se encuentran modelos de comportamiento que se derivan de las razones o explicaciones dadas ante realidades concretas.

El cuento se convierte en clásico al reunir características específicas como el hecho de que sobrevive al contexto en que fue creado, sobrevive a su autor, presenta aspectos que son comunes a diferentes épocas, es decir, temáticas universales con cuestiones atemporales y en muchas ocasiones sin recurrir a un espacio físico concreto y permiten siempre una reinterpretación tras diferentes lecturas o narraciones de los mismos (Calvino, 1992; Turín, 1995). De este modo, la presencia social del cuento clásico es un hecho y su incidencia en la construcción de las bases culturales es notable. Situado en la base de la socialización, este tipo de narraciones se han asimilado a la infancia; frecuentemente, el adjetivo infantil permite que se identifiquen completamente con el ámbito de los más pequeños, olvidando que son obras literarias que mantienen una caracterización y, sobre todo, un contenido y un valor simbólico absoluto con el que personas de todas las edades y culturas disfrutamos, aprendemos y nos enfrentamos a la vida.

Como hemos comentado, la incidencia lingüística en la construcción del pensamiento es un hecho constatable y, en el caso que estamos comentando, manifestada tal incidencia en el cuento clásico, la huella que este deja en la conformación del pensamiento no puede ser ignorada (Barragán, 1989). Los valores específicos y los modos de comportamiento que en él se encuentran codificados suponen una referencia para las nuevas generaciones que se incorporan al espacio social. Tales modelos pueden ser imitados y, de esa manera, la personalidad y el pensamiento de esos niños va a tener un determinado componente procedente de la escucha o lectura de esas narraciones. Veamos seguidamente cómo, pese a que podamos considerar que algunas de las historias clásicas no son las más adecuadas para la formación de los más pequeños, existen ciertos inconvenientes que no permiten su eliminación del entramado literario y social.

VI.5.2. El problema de modificar textos originales legitimados por la tradición

Las cuestiones literarias usualmente se hallan unidas al poder de la crítica especializada y su inclusión en ámbitos escolares y sociales está también vinculada al canon que en ese momento esté presente. Ambos aspectos están condicionados en muchas ocasiones por intereses políticos y económicos. En un momento determinado una obra, en este caso un cuento, tiene una repercusión social y se considera que sirve como modelo de inspiración para los lectores o en su caso, se piensa que es conveniente que la posible enseñanza o advertencia que incorpora sea conocida por los lectores; ese relato pasa a ser pieza fundamental de referencia para una determinada sociedad.

El problema de los cuentos clásicos, que redundaba en la Literatura infantil, concierne a que en la época que fueron concebidos, el papel activo – predominante- correspondía al varón, correspondiendo a la mujer unas determinadas acciones que, en la época de creación de los relatos podían ser debatibles pero que, actualmente, tienen poca relación con las características de

las personas que habitan en el siglo veintiuno. Así, cuentos como *Caperucita Roja*, *La Bella durmiente*, *Cenicienta*, *Pulgarcita* y muchos otros, mantienen su estructura narrativa y su contenido sin reparar en el papel que se asigna a los personajes fundamentales de tales narraciones. Posiblemente, la presencia del estereotipo en ellos es elevada y su utilización hace que, tal cliché perviva, no propiciando igualdad de oportunidades entre la nueva ciudadanía.

Algunas voces sociales, en muchas ocasiones de forma espontánea y casi visceral, reclaman el cambio de dichos cuentos clásicos o su no utilización en aulas u otros ámbitos sociales. La situación que previamente hemos apuntado relativa a su condición de clásicos hace que, desde nuestro punto de vista, esta reivindicación no sea posible. Esta negativa viene dada por la trascendencia de la tradición y la importancia de preservar las raíces. Estos cuentos han ido forjando la mentalidad de muchas personas y más allá del posible sexismo que puedan contener, también incluyen otros valores que sí son necesarios para la conformación de la sociedad, sobre todo, en lo que concierne a las relaciones interpersonales y cívicas (Etxaniz, 2004). La inmersión de los niños en un espacio simbólico como es en el que se convierte el cuento, comporta que puedan desarrollar a través de esa implicación normas, modos de actuación o de pensamiento.

La alternativa por la que tenemos que abogar tiene que ver con la formación del profesorado. Una educación inicial y permanente en la que se insista en la necesidad de ir más allá de hacer que la Literatura pase a ser un objeto de debate, que sea una manifestación artística que sirva como pretexto para que los usuarios (lectores u oyentes) puedan establecer relaciones entre los contenidos de los textos que reciben y las experiencias de vida. Veamos a continuación cuáles serían las bases filosóficas de la deseada formación de docentes para trabajar en pos de la igualdad de oportunidades entre géneros.

VI.6. Formación del profesorado para la toma de conciencia

Hemos indicado la preparación de docentes como esencial para contrarrestar el efecto de la tradición y la prevalencia de un enfoque androcéntrico. Como se ha señalado, la intervención de los educadores en la mediación con los cuentos clásicos o bien con la Literatura infantil es clave para avanzar en la igualdad de oportunidades entre géneros. Tanto las historias tradicionales como las nuevas publicaciones que tienen su base en las primeras, pueden mostrar rasgos sexistas que son transmitidos entre generaciones y que son susceptibles de ser copiadas como modelos de comportamiento. El acceso que los más pequeños pueden tener a obras clásicas y modernas de Literatura infantil no es complicado, ya que, en bibliotecas, en la red o en la misma aula, los textos pueden ser leídos por los más pequeños. La inacción posterior del profesorado es el hecho que nos debe preocupar, es decir, si no existe mediación entre el libro y los estudiantes, no es posible la reflexión compartida. La acción individual recibiendo los contenidos del texto puede derivar en una comprensión inferencial o bien en una comprensión lineal. Si los niveles de madurez y de experiencia no son elevados, la probabilidad de una interpretación crítica de los cuentos u obras será importante, suponiendo un riesgo de reproducción de modelos de comportamiento o de estereotipos contenidos en los textos.

La formación inicial y permanente de los docentes debe comenzar por la toma de conciencia con respecto de la temática. Pese a que en muchas ocasiones este profesorado se puede haber formado en entornos donde la igualdad de oportunidades entre géneros no es una realidad, corresponde a los entornos educativos tratar de promocionar la toma de conciencia con respecto de la temática. Y, en Literatura infantil, es preciso alertar del posible contenido sexista que puede ser transmitido a los niños. Si bien el contenido -como hemos reseñado previamente- no es aconsejable que sea modificado, sí que es posible incidir en el pensamiento de los docentes para que tomen conciencia de la situación y también para que sepan que teniendo en cuenta las teorías de la

estética de la recepción (Jauss, 1977; Iser, 1987), es posible que el texto que se maneja no sea algo inerte sino que más bien sea algo que fluye. Desde esta perspectiva, las experiencias del lector son esenciales para conectar con la semántica del texto. Visto de este modo, el posible contenido sexista variaría si conseguimos que el lector se aproxime de forma crítica al texto. Esto, añadido a una posible tertulia inter pares o con el mediador adulto, podría convertir a la obra que en su origen podía parecer sexista en un excelente pretexto para posicionarse con respecto del tema sin que por ello se pierda el placer estético que supone el acto lector.

La formación de profesorado debe regirse por la equidad y, sobre todo, por la serenidad a la hora de reflexionar sobre la temática. Hemos indicado previamente que, en ocasiones, la vehemencia o prisa por cambiar modelos tradicionales, puede ser un mal indicador en el ámbito educativo cuando se trata de intervenir con niños, ya que, puede propiciar una formación errónea. Esto es, el que podemos denominar como efecto reloj de arena. Si tradicionalmente las narraciones se han orientado hacia el ámbito de lo masculino como espacio principal, siendo los protagonistas de este género los héroes y sobre quienes recaían las acciones fundamentales de las historias, no es una buena opción voltear la situación y hacer que las mujeres ocupen ese lugar que tradicionalmente han ocupado los varones. En ese caso no habrá un espacio específico para cada uno de los géneros ni tampoco será posible que ambos encuentren lugares de pensamiento compartidos.

Por consiguiente, pensamos que la clave de la formación de docentes para la toma de conciencia sobre las desigualdades de género estriba en un vasto conocimiento de la Literatura infantil, es decir, la necesidad de buscar muchos materiales, muchas obras, muchos cuentos, con los que poder interactuar; y, ante todo, para que dicha búsqueda tenga un buen complemento, el hecho de ser críticos con el contenido de tales producciones de Literatura infantil. Esa capacidad para opinar sobre los textos, va a permitir al profesorado un mejor diseño de sus estrategias didácticas para poder mediar

entre el texto y los niños. Esta mediación puede acontecer en los tres momentos clave: en la aproximación a la historia, esto es, en la presentación que se hace del libro. Es importante que el docente haga una introducción al texto pero sin generar prejuicios o ideas preconcebidas hacia la historia. El segundo momento tiene que ver con la lectura de la historia, que será mediada o individual; y, el último paso se relaciona con la poslectura. En esta fase, el profesorado puede trabajar con las impresiones del alumnado y puede generar las llamadas tertulias dialógicas (Alonso y Padrós, 2012; Aguilar, 2013), en las que se podrán poner en tela de juicio aquellos aspectos que no se consideren pertinentes o será posible destacar aquellos elementos que sí puedan constituirse en una contribución positiva.

VI.7. Conclusiones del capítulo

Teniendo en cuenta todo lo expuesto en los apartados precedentes, en esta sección queremos mostrar aquellas cuestiones que destacan de lo señalado, es decir, aquellas ideas que pueden contribuir y aportar soluciones en el ámbito educativo, y más concretamente, relacionadas con la Literatura infantil. Siendo el tema de las diferencias de género un tópico transversal, hemos podido comprobar cómo la Literatura infantil, representada principalmente en la manifestación que supone el cuento clásico, también se encuentra implicada en el proceso de búsqueda de la igualdad de oportunidades entre mujeres y varones. Hemos podido resaltar como claves de ese sexismo, la discriminación, la subordinación y la desvalorización; estos elementos, en ocasiones, se ven reflejados en la Literatura; en nuestro caso, la que tiene que ver con los niños. Estas manifestaciones artísticas no dejan de ser una forma lingüística que cumple con las funciones del lenguaje pero que a su vez incluye estereotipos. Estos son los que principalmente han contribuido a la conformación de un pensamiento en las personas que, combinado entre ellas, ha dado lugar a los llamados matriarcados y patriarcados. Estos segundos son los que, en su

mayoría, han quedado codificados en la Literatura y se han ido transmitiendo de generación en generación.

En lo concerniente a la Literatura infantil hemos comentado que el principal referente de la transmisión cultural es el cuento. Los clásicos perviven en las familias, bibliotecas y aulas y se siguen contando y leyendo a los niños. Son textos legitimados por la tradición pero, en ocasiones, poseen tintes sexistas que sin una buena mediación o posteriores aclaraciones, pueden perpetuar los estereotipos a los que anteriormente hemos aludido. Contribuciones recientes nos hablan del empoderamiento femenino dentro de las manifestaciones infantiles y juveniles. Así, Colomer y Olid (2009), Etxaniz (2017) o Menéndez (2017) comentan los modelos sociales que se muestran en las producciones del ámbito, incluyéndose en ellas nuevos referentes para niñas y adolescentes. Todo ello desde un intento de hacer de la Literatura infantil un espacio más amplio y plural.

La principal conclusión a la que llegamos tiene que ver con la necesidad de conocer en mayor profundidad los textos de Literatura infantil y, ante todo, formar conciencia crítica en los principales profesionales que van a mediar con los niños: los docentes. Es necesario que estos sepan que la codificación que hemos reseñado no es algo que vaya a instalarse de manera inmanente en los más pequeños sino que será la interpretación que se haga de esas obras la que origine la conformación de un determinado pensamiento. Concienciar al profesorado de la importancia que tiene reflexionar sobre lo leído, de conectar los contenidos de la lectura con las experiencias vitales y, de igual manera, de lo trascendente que es debatir sobre estas cuestiones, es un desafío pendiente del entramado social. Únicamente teniendo en cuenta estas consideraciones, estaremos en condiciones de generar un camino plausible para avanzar hacia la igualdad de oportunidades entre mujeres y varones.

CAPÍTULO VII

▲ Trabajo de Campo ▲

VII.1. Metodología. Fases y diseño de la investigación

En este apartado de la tesis doctoral detallaremos aquellos aspectos que tienen que ver con la metodología escogida, incidiendo a su vez en los datos recopilados y el análisis así como en la discusión de los mismos. Seguidamente, recordamos cuáles son los objetivos de la investigación con el fin de tenerlos en cuenta cuando describamos el resto de elementos metodológicos. Se desarrolló una investigación por encuesta cuyo proceso fue el siguiente:

- Definición del problema: se plantearon preguntas de investigación relacionadas con la definición de la Literatura Infantil y Juvenil y acerca de cómo el colectivo de educadores percibe la misma.
- Se identificó la población de estudio: se estimó que alumnado de dos universidades (de distintas comunidades autónomas) se vería implicado, configurando una muestra de doscientos o más individuos (finalmente fueron trescientas cincuenta y tres personas las encuestadas).
- Selección de la muestra: se trató de un muestreo no probabilístico por conveniencia en el que se accedió a la muestra por cuestión de accesibilidad o comodidad.
- Recogida de datos: se administró directamente la encuesta en los casos que tuvimos acceso al aula y cuando no fue posible fue el docente de la materia el que recogió los datos.
- Elaboración del instrumento: se recurrió a un cuestionario con preguntas cerradas. Se facilitó a expertos en la materia para detectar las preguntas mal redactadas, ambiguas, y conocer si las instrucciones del cuestionario eran claras y precisas. Además, se contactó con los responsables de los lugares donde fueron aplicados.

VII.2. Objetivos

VII.2.1. Objetivo general

- Reflexionar y acotar cuál es el concepto y consideración de la Literatura Infantil y Juvenil en el ámbito académico-social, y sobre todo, entre el colectivo de educadores en la actualidad.

Recordamos que el objetivo principal de la tesis y, por ende, del trabajo de campo, es averiguar cuál es el concepto y la consideración que poseen los educadores (principalmente los que están en formación inicial) sobre la Literatura infantil.

VII.2.2. Objetivos específicos

- Diferenciar el concepto de Literatura Infantil y Juvenil de fenómenos sociales en forma de marca (por ejemplo Pixar, Disney, etc.)
- Analizar las razones que han motivado que determinados textos se denominen clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil y las implicaciones sociales y educativas que este hecho ha generado.
- Estudiar la percepción que tienen los educadores acerca de la Literatura Infantil y Juvenil y cómo es la aplicación que hacen o prevén hacer de la misma.

Los tres objetivos específicos tienen como finalidad acotar las dimensiones y los factores que puedan afectar a la noción o concepto de Literatura infantil. Por ello, elementos como: las relaciones con la Factoría Disney, centrándonos en las producciones que muestran una marca como referente y no se orientan hacia lo literario; el conocimiento de los textos clásicos, ubicando nuestra atención en el cuento como manifestación narrativa emblemática de la Literatura infantil; y, la percepción relativa a la aplicación en las aulas, ahondando especialmente en el tema de las diferencias de género,

serán los aspectos que ayuden a configurar cuál es la imagen real que se tiene social y educativamente de la Literatura infantil.

VII.3. Contexto y participantes

El contexto de referencia de esta investigación está relacionado con las Facultades de Educación de dos Universidades: la de Murcia y la de Castilla-La Mancha. Concretamente, la Facultad de Educación de Murcia y la Facultad de Educación de Albacete (curso académico 2016/2017).

Por la naturaleza de sus estudios uno de los objetivos primordiales de ambas instituciones es el fomento del pensamiento crítico y de la cultura de la libertad, la transmisión de los valores éticos, cívicos y sociales propios de una sociedad democrática.

En la actualidad, en la Facultad de Educación de Murcia se imparten cuatro titulaciones de grado: Grado en Maestro Educación Infantil; Grado en Maestro Educación Primaria; Grado en Educación Social; y, Grado en Pedagogía. También se imparten una serie elevada de Másteres pero no conciernen a este estudio.

En lo que respecta a la Facultad de Educación de Albacete, en ella se imparten dos titulaciones de grado: Grado en Maestro Educación Infantil y Grado Maestro en Educación Primaria.

En el caso de los grados, en Maestro en Educación Infantil, la finalidad fundamental es la de formar profesionales que van a trabajar con estudiantes en edad infantil (cero a seis años) especialmente en contextos formales; mientras que en Maestro en Educación Primaria el grupo de alumnado con el que se trabaja comprende de los seis hasta los doce años. De igual modo, en este caso la preparación de docentes se orienta hacia el ámbito formal.

Los participantes de la investigación fueron seleccionados de ambas Facultades. Se consiguió involucrar en el estudio a aquellas clases con las que se tuvo facilidad de acceso y se mostraron dispuestas a colaborar en la investigación. De este modo, la muestra total consistió en trescientos cincuenta

y tres estudiantes, de los cuales el 13.3% fueron varones y el 86.7% mujeres. Las edades de este alumnado principalmente se situaron entre los dieciocho y los veintidós años, 81% de los casos, ya que, se utilizaron cursos que comprendían desde primero hasta cuarto de carrera. Si desglosamos la muestra por Universidades, de la Universidad de Murcia participaron doscientos sesenta y tres alumnos, con un 90.5% de mujeres; y, de la Universidad de Castilla-La Mancha, fueron noventa, con un 75.6% de mujeres. Esta diferencia en cuantía es lógica, ya que el volumen de estudiantes de ambas Facultades es distinto, la Facultad de Albacete oferta un grupo de Educación Infantil y dos grupos de Educación Primaria, mientras que la Universidad de Murcia contempla tres grupos de Educación Infantil y siete grupos de Educación Primaria. La distribución por edades es similar a la del global de datos, aunque en el caso manchego no se accedió a los primeros cursos.

En lo que respecta a las especialidades, la mayoría de estudiantes encuestados pertenecen al Grado de Maestro en Educación Infantil, concretamente, doscientos veintinueve, mientras que ciento veinticuatro correspondían al Grado Maestro en Educación Primaria. Destacamos en esta descripción de muestra un dato que es constante en las Facultades de Educación. Y es que en el Grado de Maestro en Educación Infantil, el 98.3% de participantes son chicas. Asimismo en esta descripción de muestra, indicamos que ciento noventa y siete estudiantes habían cursado la materia al tiempo que ciento cincuenta y seis no lo han hecho. Este hecho lo contemplaremos como variable interesante para el análisis de los datos.

VII.4. Diseño de la investigación

Enmarcado el problema de investigación dentro del área de Didáctica de la lengua y literatura -ya que el estudio atiende al concepto y consideración de Literatura Infantil y Juvenil en el ámbito académico-social-, hemos procurado adaptar el diseño metodológico a los objetivos de la tesis doctoral. Se trataba de encontrar un desarrollo adecuado del estudio para conseguir unos datos que

arrojasen una información relevante acerca de los interrogantes que al principio se han planteado.

Atendiendo a los objetivos de la investigación, estamos ante una investigación de tipo descriptiva o exploratoria, ya que es de corte eminentemente cualitativo y está orientada a identificar y describir ciertas características o fenómenos para generar e inducir el conocimiento. Es decir, se pretende cuantificar la frecuencia de determinado fenómeno educativo para seleccionar el problema o área de interés en nuestra investigación. Siguiendo a Bisquerra (2004) o a Colás, Buendía y Hernández (2009), nuestra tesis doctoral, como se acaba de indicar, se ubica en un tipo de metodología cuantitativa que alberga el método de encuesta como instrumento. Nuestro deseo fue recoger datos sobre un fenómeno que no puede ser observado directamente (la percepción y conceptualización de la Literatura Infantil y Juvenil). Así, mediante esta metodología hemos descrito la percepción de un determinado grupo de personas (en nuestro estudio la muestra se corresponde con más de trescientos estudiantes del Grado de maestro grado Educación Infantil y Educación Primaria de las Universidades de Murcia y de Castilla-La Mancha). Se recopiló la información en forma de respuesta a preguntas y esta labor se llevó a cabo a nivel poblacional y no individual. Se optó por un diseño transversal, recogiendo los datos en un solo momento temporal, tratando de ese modo de conocer la percepción del alumnado en el momento de la medición pero no a lo largo del tiempo.

VII.4.1. Variables

En principio se valoró el utilizar como variables clásicas la edad y el sexo de los participantes, pero tras el análisis de los datos, se constató que ninguna de las dos variables iba a proporcionar una información destacada. Por tanto, se optó por utilizar para la comparación, la Universidad de procedencia de los estudiantes, la especialidad a la que pertenecían, es decir, Educación Infantil o Educación Primaria; y, si habían cursado o no la asignatura. Estos tres

parámetros han servido para discutir los datos obtenidos y para, en algún caso, poder establecer causas justificadas sobre la visión de ese alumnado en torno al concepto y las características de la Literatura infantil. Como se comentará en los apartados referidos al análisis de datos y en el de la discusión de resultados, la variable que arrojó ciertas diferencias entre las respuestas de todos los estudiantes, fue la que corresponde con la pertenencia a una u otra especialidad. En ella se ha podido comprobar que los estudiantes de Educación Infantil no opinan de la misma forma que los de Educación Primaria en preguntas concretas.

VII.5. Recogida de información: instrumento y procedimiento

El instrumento de medida que se aplicó para la obtención de los datos consistió en un cuestionario/encuesta compuesto por quince preguntas de tipo cerrado con respuesta múltiple que aluden a las diferentes dimensiones que se buscan en los objetivos de la investigación (ver anexo). Es un instrumento diseñado *ad hoc* y que ha sido validado por dos expertos del ámbito de la Didáctica de la lengua y la literatura.

Las quince preguntas planteadas se correspondían con cada uno de los objetivos planteados en la tesis y, de un modo intencionado, se agrupaban en bloques de tres preguntas, para dar cobertura a las citadas dimensiones. Así, el primer bloque estaba referido al concepto y definición de la Literatura infantil; el segundo a la distinción entre texto escrito y narrativas audiovisuales; el tercero se orientaba al conocimiento de producciones audiovisuales y su posible interferencia en los saberes poseídos sobre Literatura infantil; el cuarto se encaminaba hacia la lectura y dominio de los cuentos clásicos; y, por último, el quinto ahondaba en las cuestiones de las diferencias de género en la Literatura infantil y su aplicación en las aulas.

El procedimiento fue sencillo, ya que, se aplicó el cuestionario a la muestra en cuestión en una sesión proporcionando a la muestra las pautas

referidas al anonimato y a la pretensión de respuestas coherentes y centradas en su pensamiento, tratando de no optar por la corrección política.

VII.6. Análisis de datos

VII.6.1. Análisis de datos globales

Tras el análisis de todos los datos disponibles, hallamos dentro de la titulación de Grado maestro, tanto Educación Infantil como Educación Primaria, aspectos interesantes que nos proporcionan una mirada comprensiva acerca de lo que piensa este colectivo en formación sobre la Literatura infantil y las dimensiones que la rodean. El hecho de tener una amplia muestra que incluye dos universidades distintas o que contempla alumnado que ha cursado la asignatura estrechamente vinculada al concepto y otro que no, permite que los resultados sean más interesantes para la investigación.

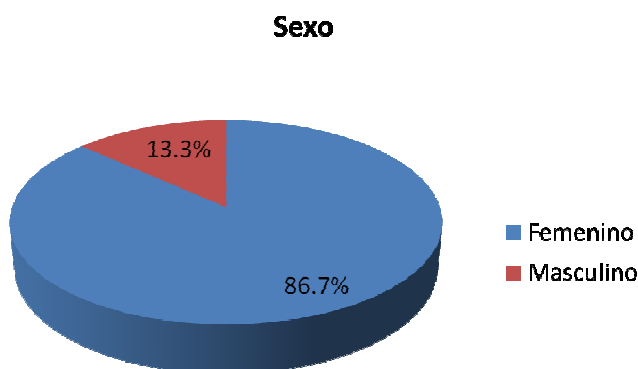


Figura VII.1. Distribución según sexo. Datos globales.

El primer elemento que comentamos tiene que ver con el sexo del alumnado. Un 86.7% se corresponde con el femenino, mientras que únicamente un 13.3% concierne al masculino. Estos datos se corresponden con lo esperado, ya que, en las titulaciones implicadas en la investigación, las mujeres predominan con respecto de los varones, sobre todo, en Educación Infantil.

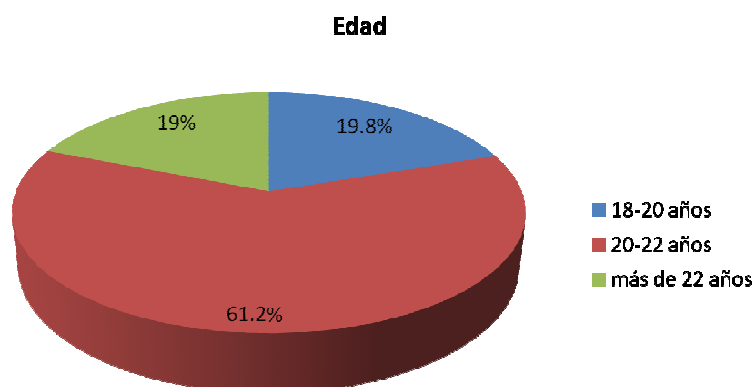


Figura VII.2. Distribución de edades. Datos globales.

En lo que respecta a la edad, dado que los grupos usados en la muestra han incluido alumnado de los distintos cursos, es lógico hallar en la franja de dieciocho a veintidós años a la mayoría de la muestra. Así lo corrobora un porcentaje combinado de un 81%. No obstante, ese porcentaje restante de 19% podría ser interesante analizarlo por la posible madurez en sus respuestas debido a una edad mayor.

1.- ¿Consideras que la Literatura Infantil es un tipo de literatura específica diferente en sus características esenciales de la Literatura?

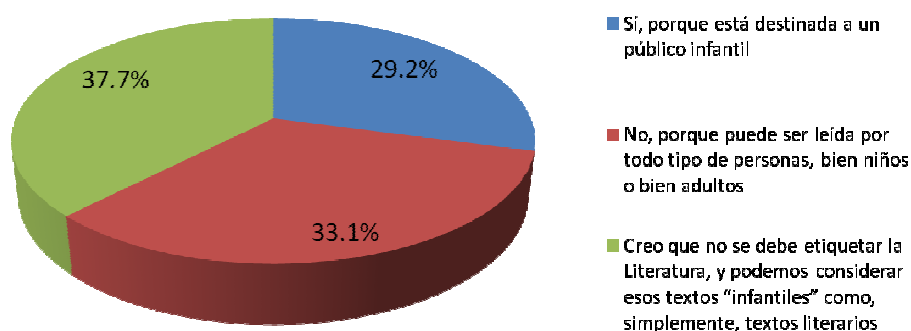


Figura VII.3. Pregunta número uno correspondiente al cuestionario. Datos globales.

La primera pregunta forma parte de las primeras cuestiones que pretenden ahondar en la visión que tienen los estudiantes de la Literatura Infantil. Si combinamos los porcentajes de la segunda y tercera respuesta, un 70.8% no encasillan la Literatura infantil en un estado exclusivo de niños sino que, o bien inciden en la necesidad de evitar etiquetas, o bien creen que puede contemplar también a lectores adultos.

2.- ¿Crees que el adjetivo infantil motiva que los textos de Literatura infantil sean considerados de menor calidad?

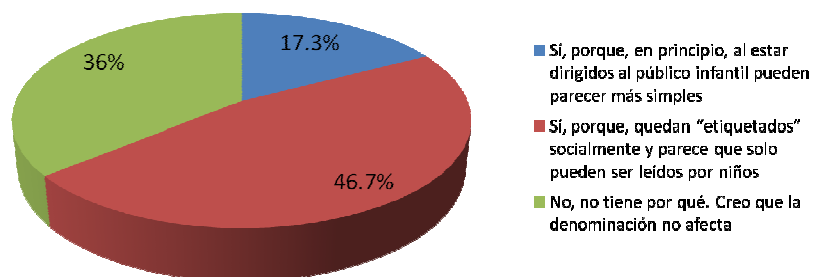


Figura VII.4. Pregunta número dos correspondiente al cuestionario. Datos globales.

La segunda pregunta trata de profundizar en la denominación de la disciplina. Por ello destacamos que un porcentaje combinado de un 64% indica que los textos quedan etiquetados al hablar de Literatura infantil, asociándose el adjetivo únicamente al ámbito de los niños. Este porcentaje puede unirse a la interpretación que se realiza de la pregunta anterior donde un número significativo de estudiantes se posicionaban con la necesidad de eliminar etiquetas.

3.- ¿Piensas que la Literatura infantil se refiere a literatura de los niños, a literatura para niños, o a ambas?

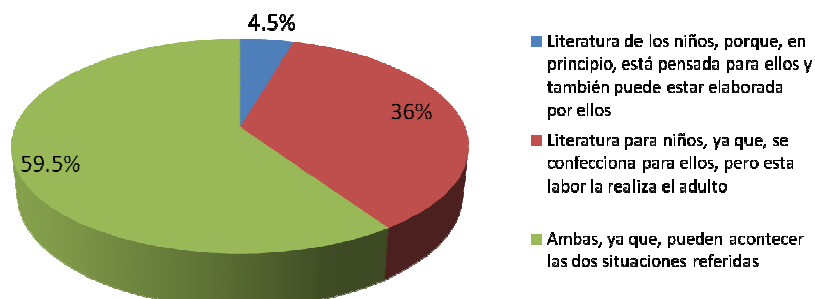


Figura VII.5. Pregunta número tres correspondiente al cuestionario. Datos globales.

Esta pregunta trata de profundizar aún más en el concepto de Literatura infantil, sobre todo, en su semántica. Un bajo porcentaje refiere la interpretación como solamente literatura de los niños, 4.5%, mientras que las respuestas mayoritarias se inclinan hacia Literatura para niños y de los niños, 59.5%. Habría que calibrar en la discusión si esta respuesta se corresponde o no con corrección política.

4.- ¿Piensas que la Literatura infantil se limita únicamente a textos escritos?

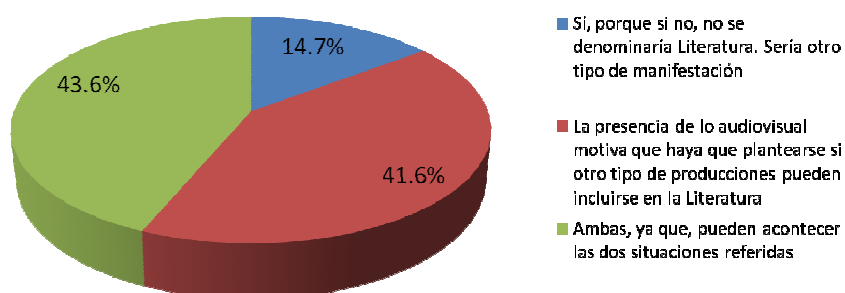


Figura VII.6. Pregunta número cuatro correspondiente al cuestionario. Datos globales.

La evolución social trataba de ser recogida en esta cuestión. Por ello, se trataba de apreciar si la tradición concerniente a concebir la Literatura como algo que se pone de manifiesto únicamente en textos escritos era algo así atestiguado por el profesorado en formación. Un relevante 41.6% indica que lo audiovisual puede ser considerado como literario. Mientras que solamente un 14.7% opta por restringir la asociación literaria con lo que está escrito, pensando que además implica otro tipo de manifestaciones.

5.-¿Crees que el visionado de una película puede ser considerado un modo de lectura?

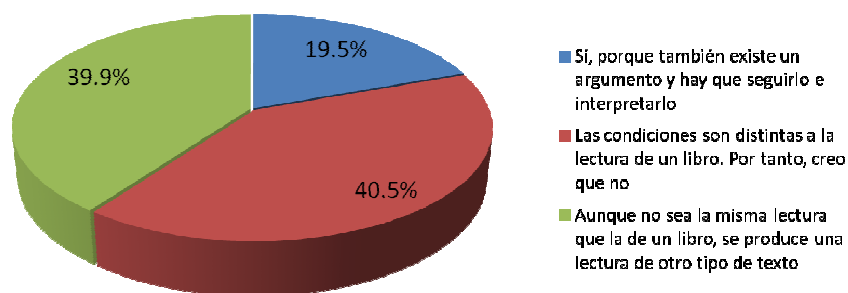


Figura VII.7. Pregunta número cinco correspondiente al cuestionario. Datos globales.

En consonancia con la respuesta anterior, en la cuestión número cinco se plantea a los estudiantes si el visionado de una película puede implicar un modo de lectura. Un destacado 40.5% indica que las condiciones son distintas y que, por tanto, no creen que tenga que ver con el acto de leer. Únicamente un 19.5% apuesta por la semejanza, ya que, la presencia de un argumento puede propiciar dicha equiparación.

6.- ¿Piensas que las generaciones futuras infantiles optarán por lo audiovisual más que por los libros físicos?

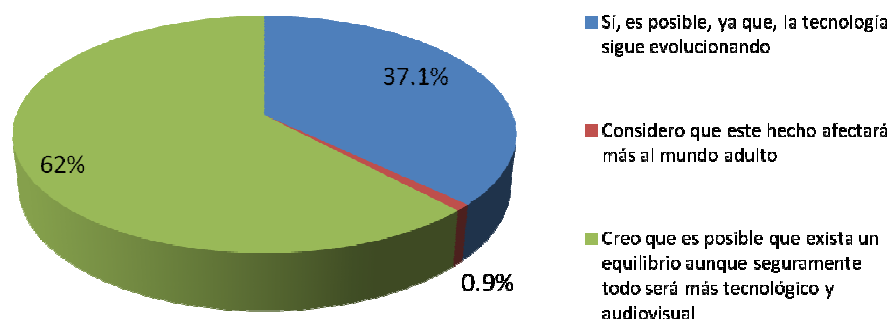


Figura VII.8. Pregunta número seis correspondiente al cuestionario. Datos globales.

Sobre la posibilidad de que las futuras generaciones a las que este profesorado formará opten por el uso prevalente de lo audiovisual con respecto de los libros físicos, las respuestas se orientan principalmente al equilibrio aunque sí señalan que todo será más tecnológico y audiovisual (62%). En este caso también habrá que plantearse si la corrección política afecta a las respuestas.

7.- ¿Cuántas películas Disney/Pixar has visto durante tu infancia, adolescencia y actualidad?

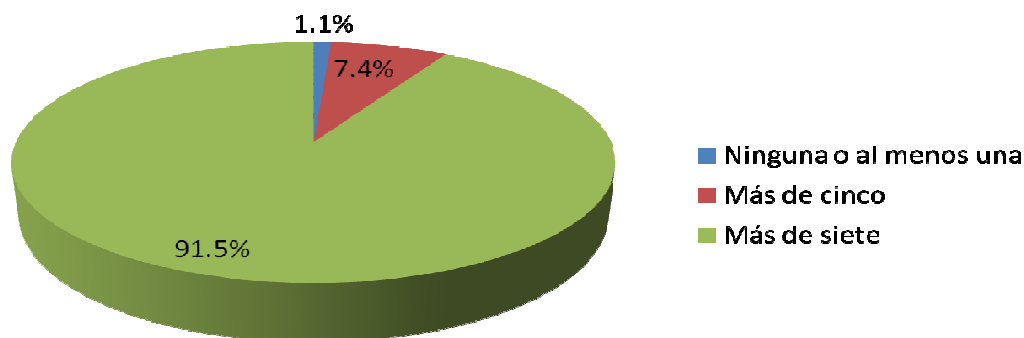


Figura VII.9. Pregunta número siete correspondiente al cuestionario. Datos globales.

Esta cuestión corrobora el hecho referido a que este profesorado en formación ha sido educado con recursos de ocio que tienen que ver con las películas Disney/Pixar. Un 91.5% ha visionado más de siete películas de esta factoría, por lo que la influencia que esta ha tenido en su formación ha sido muy significativa. Únicamente un 1.1% afirma no haber visto ninguna o solo una película de este tipo.

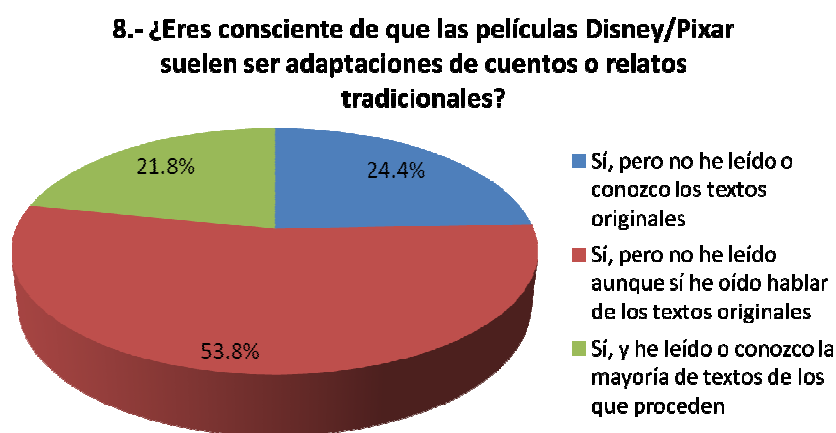


Figura VII.10. Pregunta número ocho correspondiente al cuestionario. Datos globales.

Unida a la anterior pregunta se encuentra la número ocho. En ella se solicita al alumnado información sobre su conocimiento de los cuentos tradicionales en los que se suelen inspirar las películas Disney/Pixar. Solo un 21.8% conoce y ha leído los cuentos en los que se inspiran estas películas. El porcentaje combinado restante 79.2% es consciente de que son adaptaciones pero o no conoce los textos o no los ha leído.

9.- ¿Piensas que las películas Disney/Pixar tienen un carácter educativo?

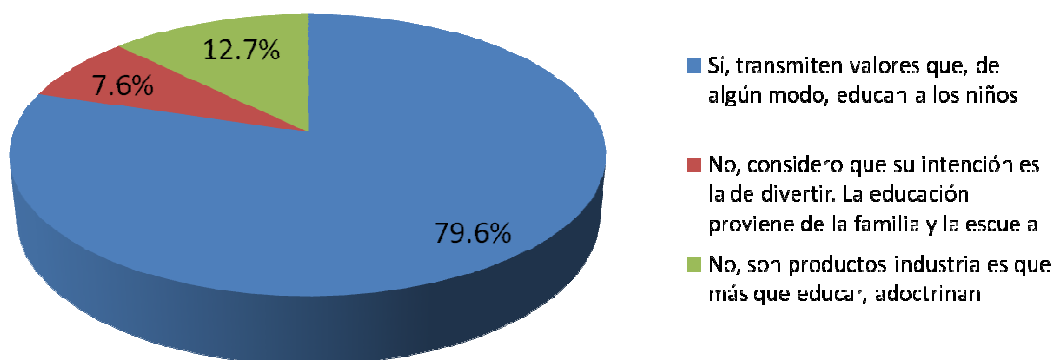


Figura VII.11. Pregunta número nueve correspondiente al cuestionario. Datos globales.

Dada la profesión que van a desempeñar los participantes en esta investigación, y unida a las dos preguntas precedentes, la cuestión número nueve plantea si esas películas que han visionado a lo largo de su vida tienen un carácter educativo. Un significativo 79.6% opina que sí transmiten valores que educan a los niños. Únicamente un 12.7% piensa lo contrario, mostrando su acuerdo con el adoctrinamiento más que con la educación mediante estas películas. Un 7.6% no se plantea estas cuestiones e incide más en su carácter lúdico.

10.- ¿Has leído las versiones originales de los cuentos clásicos?

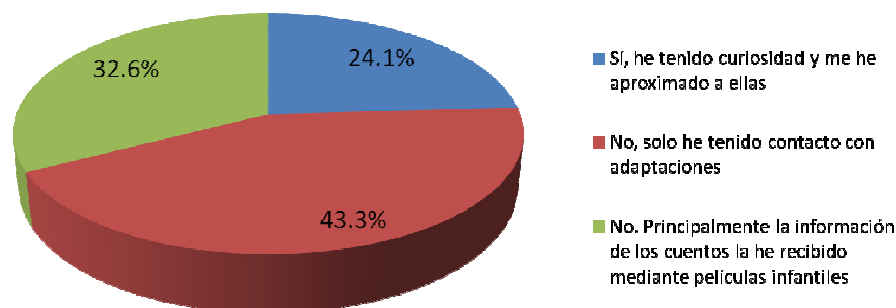


Figura VII.12. Pregunta número diez correspondiente al cuestionario. Datos globales.

Esta pregunta tenía una doble finalidad. Por una parte, conocer el bagaje lector que con respecto de uno de los aspectos clave de la Literatura infantil, los cuentos clásicos, tiene el alumnado; y, por otra parte, servir de pregunta pinza con respecto de la cuestión número ocho. Un alto porcentaje, 75.9% no ha leído los cuentos clásicos originales sino que solo ha tenido contacto con adaptaciones, o la información la ha recibido mediante el visionado de las películas.

11.- ¿Crees que los cuentos clásicos resultan actuales (tienen actualidad) o los valores que proponen están obsoletos “caducados”?

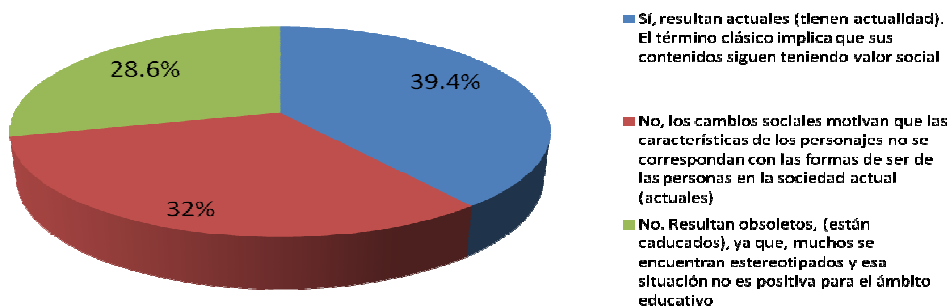


Figura VII.13. Pregunta número once correspondiente al cuestionario. Datos globales.

Ahondando más en el conocimiento de los cuentos clásicos, aunque el saber de los estudiantes esté sustentado por versiones cinematográficas o adaptaciones para niños, en esta pregunta se trataba de averiguar la opinión del alumnado acerca de los valores incluidos en dichas narraciones. Un 28.6% indica que son valores caducados, sobre todo, por los estereotipos que muestran. A este porcentaje hay que sumar un 32% que reseña que la sociedad actual ha cambiado y no se corresponde con dichos valores. Un restante 39.4% señala que sí resultan actuales.

12.- ¿Conoces, además de las adaptaciones cinematográficas, otras manifestaciones artísticas relacionadas con los cuentos clásicos?

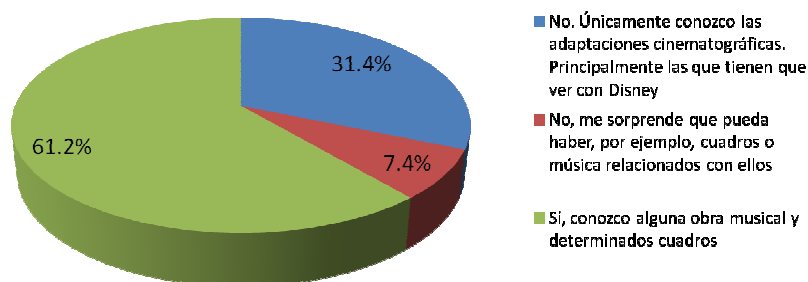


Figura VII.14. Pregunta número doce correspondiente al cuestionario. Datos globales.

Los cuentos clásicos contienen personajes e informaciones que se han diseminado a lo largo de la cultura mediante diferentes manifestaciones, en esta pregunta se consultaba a los estudiantes al respecto. Un 61.2% indicó que sí conocía alguna obra musical y determinados cuadros. El porcentaje combinado restante 38.8% indica no conocer más manifestaciones que las cinematográficas o no conocer ninguna.

13.- ¿Crees que existen estereotipos sexistas en los cuentos clásicos?

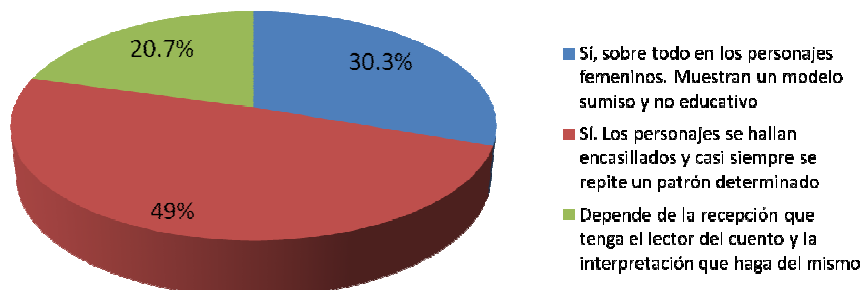


Figura VII.15. Pregunta número trece correspondiente al cuestionario. Datos globales.

Esta es la primera de las tres cuestiones que tienen que ver con las diferencias de género. En ella se preguntaba acerca de la presencia de estereotipos sexistas en los cuentos clásicos. Un porcentaje combinado de 79.3% indica que sí, matizando que los personajes femeninos tienen mayor incidencia y la repetición de patrones similares. Únicamente un 20.7% atribuye la presencia de estereotipos a la interpretación de la persona lectora.

14.- ¿Piensas que los modos de actuar de los (las atribuciones hechas) personajes femeninos y masculinos en los cuentos suponen un modelo de educación erróneo?

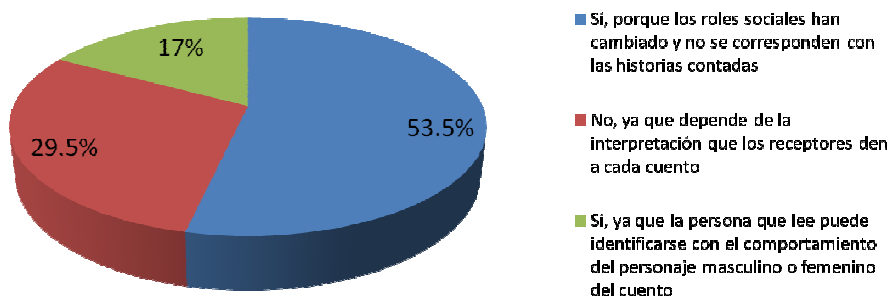


Figura VII.16. Pregunta número catorce correspondiente al cuestionario. Datos globales.

Unida a la cuestión anterior, se preguntaba a los estudiantes si el modelo masculino y femenino que se incluye en los cuentos es negativo. Un porcentaje combinado de 70.5% indica que sí, ya que, por una parte los roles sociales han cambiado y por otra parte, los lectores pueden identificarse con esos modelos pretéritos. Un 29.5% atribuye nuevamente a la interpretación del lector el que el modelo sea erróneo o no.

15.- ¿Consideras que el profesorado es consciente del posible sexismo existente en los cuentos clásicos que utiliza habitualmente en el aula?

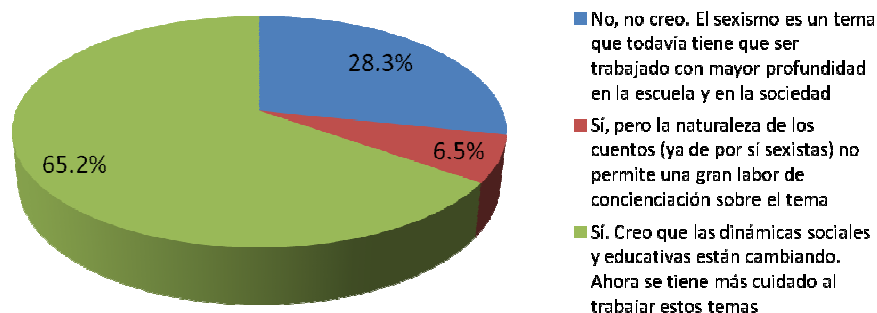


Figura VII.17. Pregunta número quince correspondiente al cuestionario. Datos globales.

Esta cuestión trata de combinar la función docente con ese posible sexismo presente en los cuentos clásicos. Al respecto un 65.2% de los estudiantes cree que las dinámicas sociales y educativas están cambiando y el profesorado en activo es consciente de esas posibles diferencias de género. Aunque un 28.3% indica que es una temática que todavía tiene que ser tratada con una mayor profundidad y exhaustividad en el contexto educativo.

VII.6.2. Análisis de datos del Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia

La primera aproximación a los datos que realizamos es la que tiene que ver con el alumnado que ha cursado una asignatura directamente relacionada con los contenidos de la Literatura infantil. En este caso, los alumnos de cuarto curso del Grado de maestro Educación Infantil que poseen en su plan de estudios una materia denominada como tal y en cuyo desglose de asignaturas se encuentra Didáctica de la narrativa y la poesía infantil.

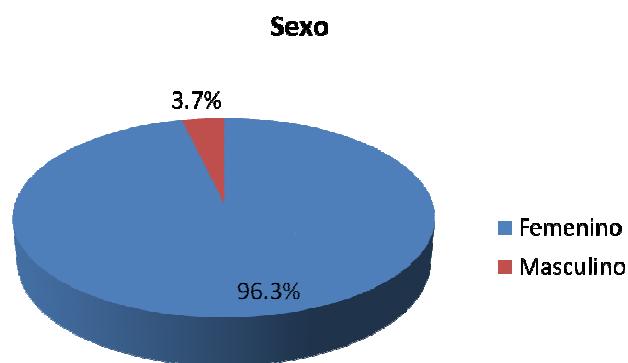


Figura VII.18. Distribución según sexo. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Como suele suceder en la titulación a la que pertenecen estos estudiantes, el porcentaje femenino supera ampliamente al masculino, siendo un 96.3% la cifra que pone de manifiesto cómo las mujeres se decantan por esta carrera, cuestión que se corresponde con la realidad social donde el número de docentes masculinos en activo es significativamente inferior al femenino.

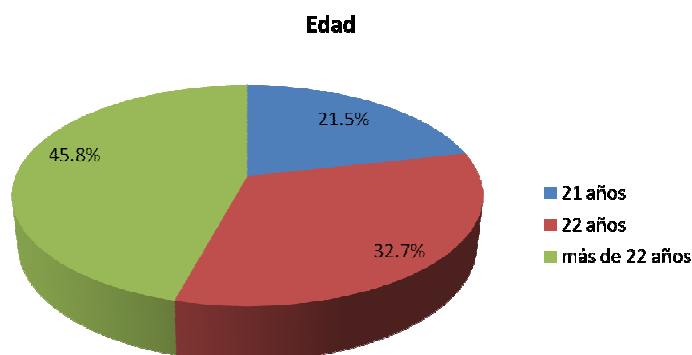


Figura VII.19. Distribución de edades. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Podemos comprobar en el gráfico generado que un porcentaje importante de alumnado, un 45.8% supera la edad que se supondría acorde con el cuarto curso de la titulación. Este hecho se debe principalmente a que tales estudiantes realizan previamente un ciclo formativo de grado superior en el que emplean dos años de estudio. El resto de edades sí se sitúa en la franja esperada.

1.- ¿Consideras que la Literatura Infantil es un tipo de literatura específica diferente en sus características esenciales de la Literatura?

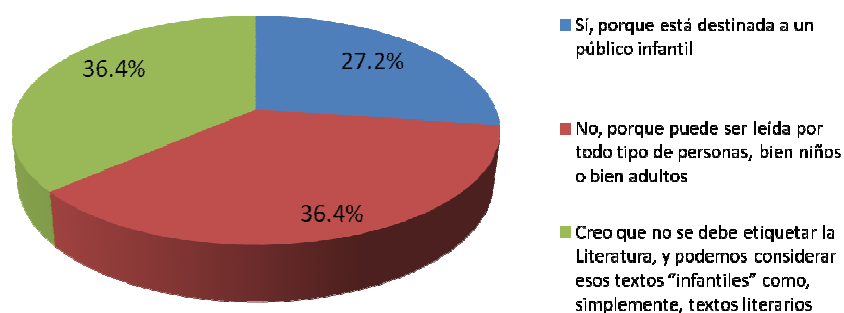


Figura VII.20. Pregunta número uno correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

En el gráfico se aprecia cómo un porcentaje bajo, 27.2%, indica que para ellos la Literatura infantil supone una manifestación específica, mientras que el resto de alumnado opta por equipararla o integrarla en la Literatura, sin dar lugar a distinciones. De ese porcentaje restante, un 36.4% opina que no es positivo etiquetar los textos y considerarlos únicamente infantiles.

2.- ¿Crees que el adjetivo infantil motiva que los textos de Literatura infantil sean considerados de menor calidad?

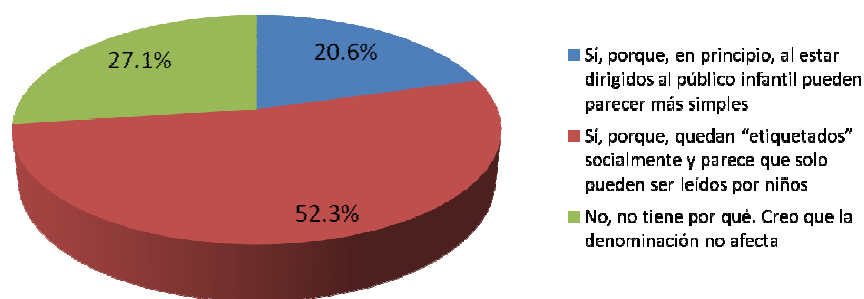


Figura VII.21. Pregunta número dos correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

De los resultados obtenidos, un 27.1% señala que la denominación "infantil" no tiene por qué afectar a la consideración social de la Literatura infantil. Un significativo 52.3% cree que adquieren una determinada etiqueta y por ello, quedan encasillados únicamente para niños. El resto indica que podrían parecer más simples al poseer ese adjetivo en su denominación.

3.- ¿Piensas que la Literatura infantil se refiere a literatura de los niños, a literatura para niños, o a ambas?

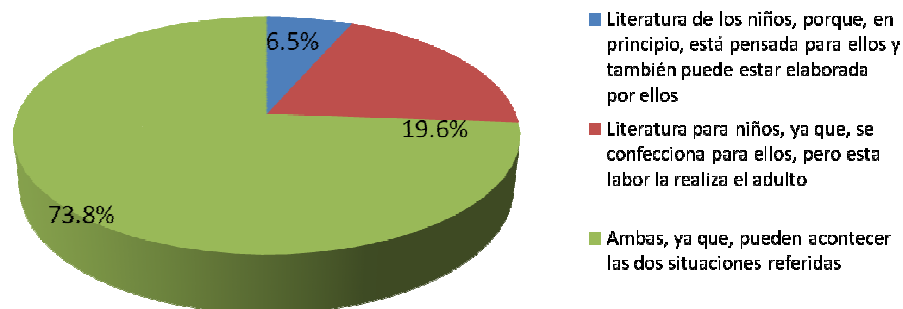


Figura VII.22. Pregunta número tres correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Un elevado porcentaje, 73.8%, está de acuerdo con indicar que la Literatura infantil está referida tanto a la literatura de los niños como a la literatura para niños. Por el contrario, únicamente un 6.5% cree que es una literatura de los más jóvenes. Este aspecto es interesante para la posterior discusión de resultados ya que propicia estar de acuerdo con la inevitable presencia del adulto en la elaboración de esta literatura.

4.- ¿Piensas que la Literatura infantil se limita únicamente a textos escritos?

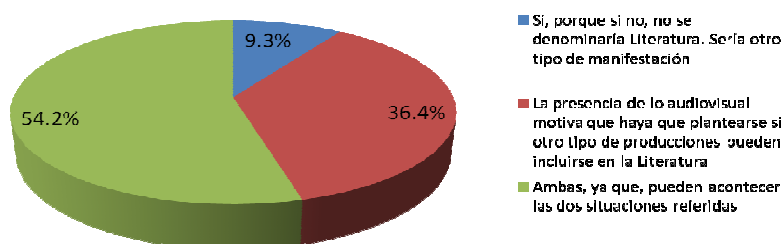


Figura VII.23. Pregunta número cuatro correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Un limitado porcentaje, 9.3%, está de acuerdo con la exclusividad de la Literatura infantil referida solamente a su presencia en los textos escritos. Como respuesta diferente hallamos que un 36.4% opina que habrá que plantearse si realmente las producciones audiovisuales podrían formar parte del ámbito literario. El resto de respuestas, 54.2% optan por lo que podríamos valorar como corrección política, al señalar que pueden acontecer las dos situaciones sugeridas.

5.-¿Crees que el visionado de una película puede ser considerado un modo de lectura?

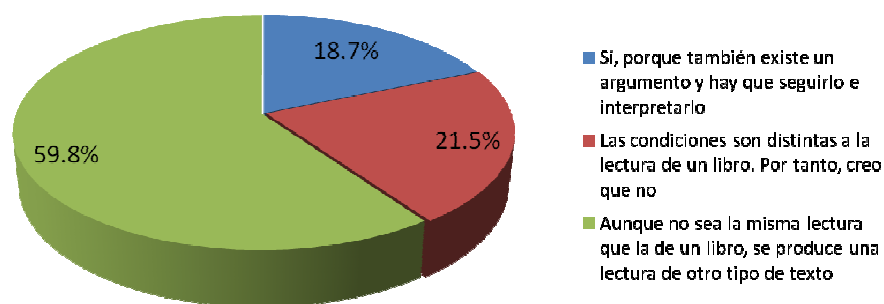


Figura VII.24. Pregunta número cinco correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Un destacado 59.8% de las respuestas señala que aunque no sea la misma lectura sí que se produce la lectura de otro tipo de texto. A este porcentaje hay que unir un 18.7% que indica que existe un argumento y, por tanto, hay que considerarlo como lectura. Únicamente un 21.5% cree que no se puede considerar como lectura, ya que, las condiciones son completamente distintas.

6.- ¿Piensas que las generaciones futuras infantiles optarán por lo audiovisual más que por los libros físicos?

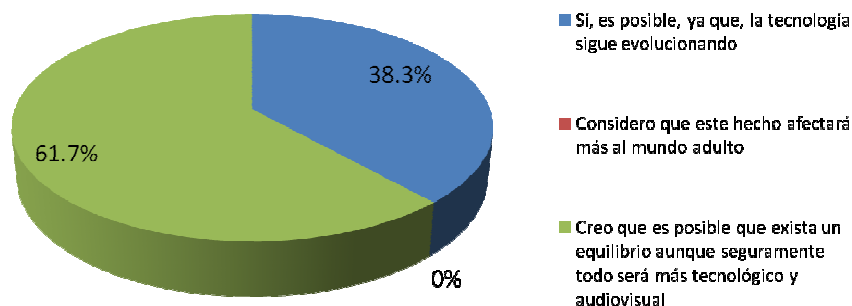


Figura VII.25. Pregunta número seis correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Ante la perspectiva de futuro planteado relativa a si en un tiempo próximo se usará más los audiovisual que la lectura en texto físico, las respuestas descartan la opción de que este hecho afecte más al mundo adulto y se sitúan en un 61.7% en señalar el equilibrio con la matización de que probablemente todo sea más tecnológico. El resto de respuestas alude a que la tecnología seguirá evolucionado y, por esa razón, sí se optará por lo audiovisual.

7.- ¿Cuántas películas Disney/Pixar has visto durante tu infancia, adolescencia y actualidad?

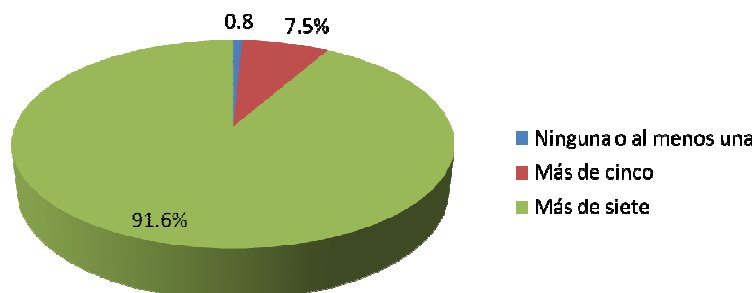


Figura VII.26. Pregunta número siete correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Un 91.6% de estudiantes responde haber visto más de siete películas del universo Disney/Pixar, porcentaje que es sumamente alto. Un ínfimo 0.8% de las respuestas indica no haber visto ninguna. El porcentaje obtenido es interesante y permitirá que en la discusión de datos se puedan extraer conclusiones sobre el perfil de estas futuras docentes.

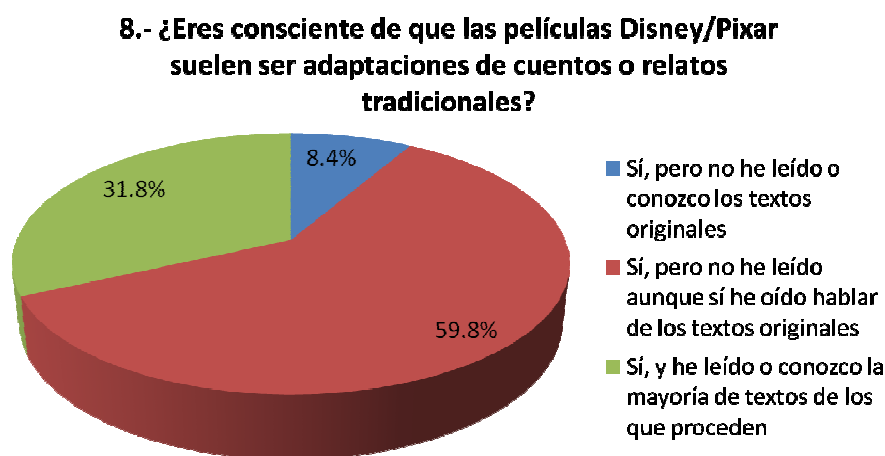


Figura VII.27. Pregunta número ocho correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Un 31.8% de los estudiantes reseña que sí ha leído las versiones originales de los cuentos en los que se inspira la factoría Disney/Pixar para confeccionar sus películas. Un elevado 59.8% no ha leído dichos textos aunque sí sea consciente de su existencia. El resto no conoce la procedencia de las narraciones que inspiraron tales producciones audiovisuales.

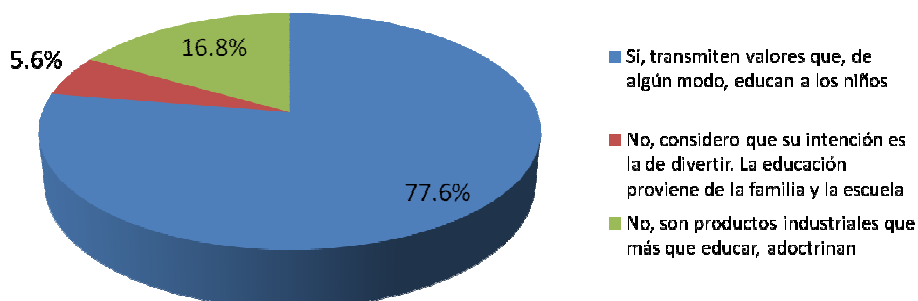
9.- ¿Piensas que las películas Disney/Pixar tienen un carácter educativo?

Figura VII.28. Pregunta número nueve correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Un significativo 77.6% opina que las películas generadas por la factoría son transmisoras de valores que pueden ser tenidos en cuenta en el ámbito de la educación. Solamente un 16.8% se muestra crítico con estas producciones e indica que son industriales y procuran el adoctrinamiento. El resto opta por indicar que son manifestaciones que buscan el entretenimiento.

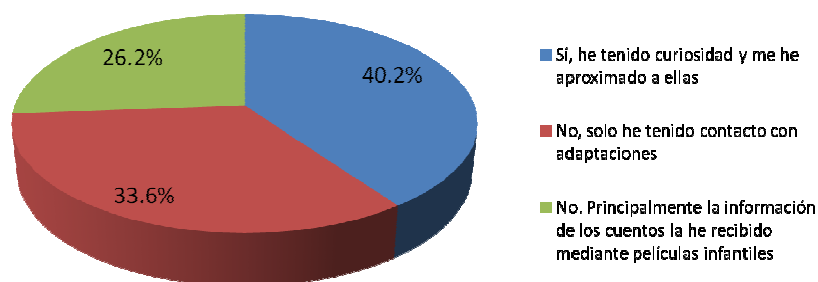
10.- ¿Has leído las versiones originales de los cuentos clásicos?

Figura VII.29. Pregunta número diez correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Con respecto de las versiones originales de cuentos clásicos, un porcentaje combinado de 59.8% destaca que no las ha leído, bien habiendo tenido contacto únicamente con adaptaciones o bien habiendo visionado exclusivamente las películas que de ellos se han generado. Un 40.2% sí señala que ha tenido curiosidad por realizar la lectura de dichas versiones.

11.- ¿Crees que los cuentos clásicos resultan actuales (tienen actualidad) o los valores que proponen están obsoletos "caducados"?

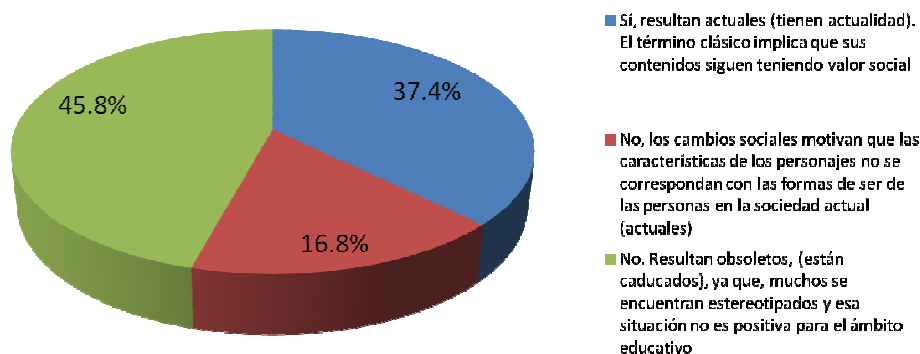


Figura VII.30. Pregunta número once correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Un porcentaje combinado de un 62.6% opina que los valores que se incluyen en los cuentos clásicos están caducados, debido en parte a los cambios sociales o a que los personajes que son protagonistas se encuentran estereotipados. El resto de respuestas, un 37.4%, considera que sí que poseen actualidad, ya que, sus contenidos se pueden aplicar al contexto de la educación.

12.- ¿Conoces, además de las adaptaciones cinematográficas, otras manifestaciones artísticas relacionadas con los cuentos clásicos?

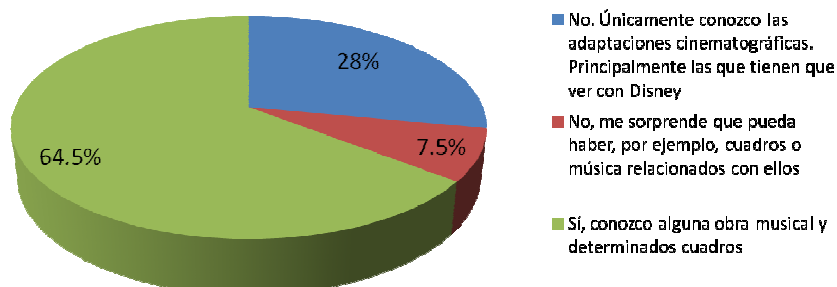


Figura VII.31. Pregunta número doce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Un interesante porcentaje, 64.5%, indica que conoce como manifestación artística de cuentos clásicos alguna obra musical y determinadas producciones pictóricas. El resto 35.5% no conoce otras demostraciones que sean distintas de las producciones cinematográficas. Estos datos son sugerentes para la posterior discusión de resultados, ya que, probablemente, la respuesta mayoritaria se corresponda con una tendencia social que tal vez no tenga que ver con los cuentos clásicos.

13.- ¿Crees que existen estereotipos sexistas en los cuentos clásicos?

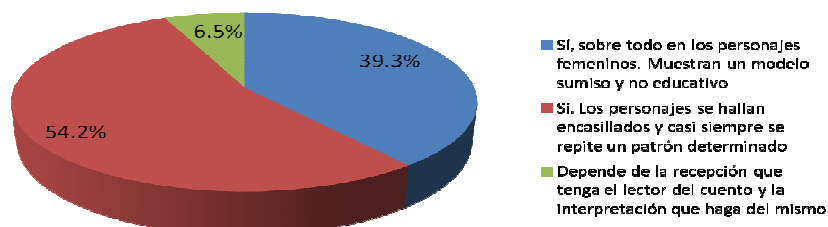


Figura VII.32. Pregunta número trece correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Solamente un 6.5% opta por señalar que la presencia de estereotipos va a depender de la interpretación de la persona lectora de los cuentos. Por el contrario, un 54.2% alude al encasillamiento de personajes en un determinado patrón y el 39.3% restante incide en la abnegación de la mujer. Dicha situación genera un porcentaje combinado de un 93.5% que opina que los cuentos clásicos contienen estereotipos sexistas.

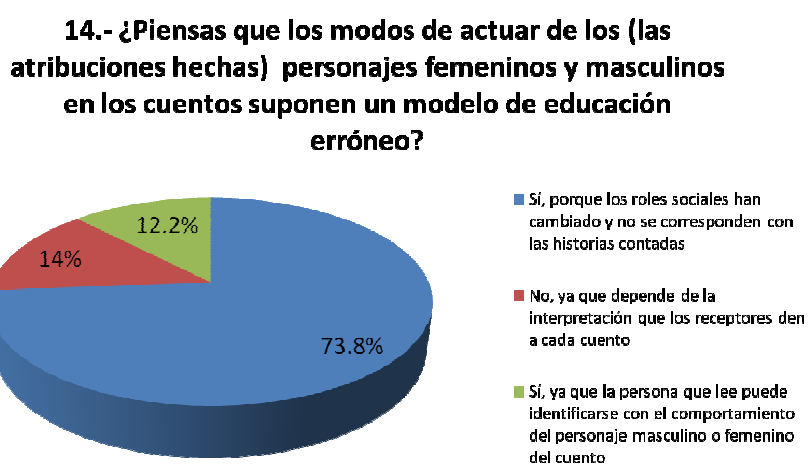


Figura VII.33. Pregunta número catorce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Un elevado porcentaje, 73.8% considera que en la sociedad actual el cambio de roles implica que los modos de actuar de los personajes de cuentos no sean un modelo educativo conveniente para los lectores. Únicamente un 14% alude a la situación de interpretación de los textos como explicación de la pertinencia o no de lo educativo de dichos cuentos. El resto de respuestas coincide en la consideración de ser un modelo erróneo y lo atribuye a la identificación de las personas con él.

15.- ¿Consideras que el profesorado es consciente del posible sexismo existente en los cuentos clásicos que utiliza habitualmente en el aula?

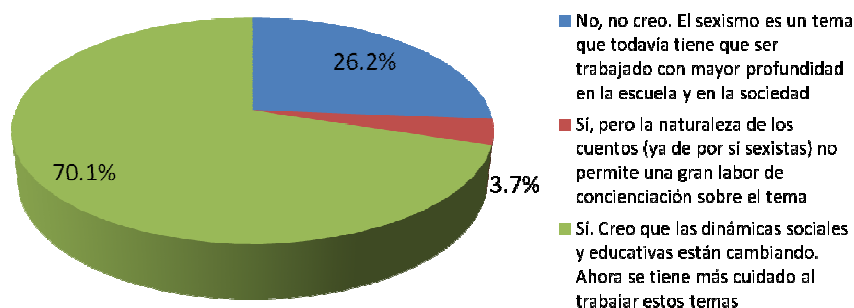


Figura VII.34. Pregunta número quince correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

A la última cuestión un 70.1% de los estudiantes responde que sí cree que las dinámicas sociales cambian y que los docentes en activo tienen más cuidado con el uso de los cuentos clásicos y su relación con el sexismo. En el lado opuesto, un 26.2% piensa que es un tema que debe ser trabajado con mayor profundidad social y escolarmente.

VII.6.3. Análisis de datos del Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia

En esta sección analizaremos los datos generados por los estudiantes que no han cursado ninguna asignatura relacionada directamente con la Literatura infantil. Este hecho puede condicionar el análisis de sus respuestas, ya que, van a tener menos nociones sobre la disciplina y sus opiniones no deberían estar influidas por los contenidos teórico-prácticos que se puedan adquirir en el desarrollo de una asignatura.

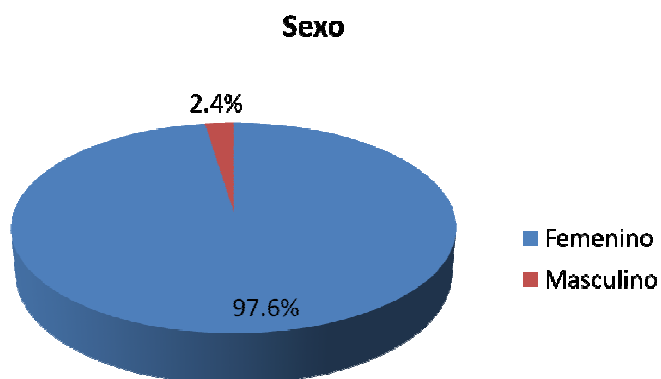


Figura VII.35. Distribución según sexo. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Apreciamos en la distribución según sexo, que distingue entre la presencia de varones y mujeres, que el porcentaje que corresponde a la presencia femenina es muy elevado, un 97.6%, siendo la presencia masculina muy reducida. Estos datos corroboran la tendencia del resto de cursos que componen la muestra donde los porcentajes de presencia de ambos sexos es muy similar a esta.

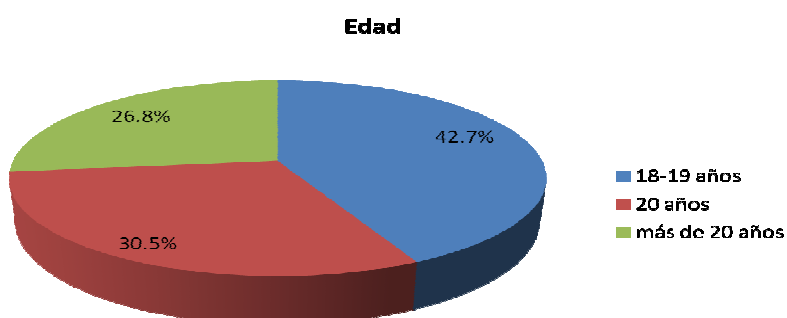


Figura VII.36. Distribución de edades. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

En este caso, dado que los cursos donde se aplicó la muestra comprendían los primeros cursos, las edades comunes tienen que ver con la franja que comprende desde los dieciocho a los veinte años, un porcentaje combinado de 73.2%. El resto de participantes, un 26.8% supera la franja de los veinte años, probablemente debido a haber cursado previamente otra titulación.

1.- ¿Consideras que la Literatura Infantil es un tipo de literatura específica diferente en sus características esenciales de la Literatura?

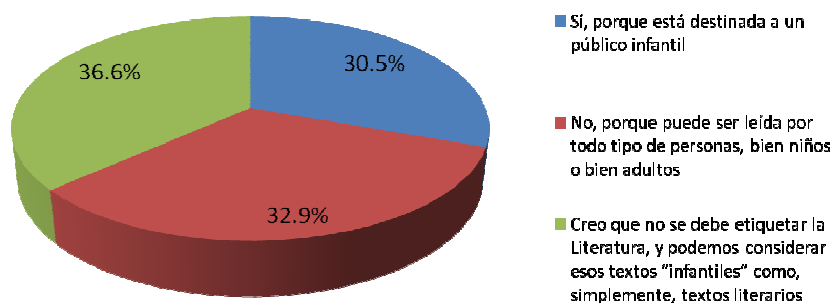


Figura VII.37. Pregunta número uno correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Ante la cuestión referida al concepto de Literatura infantil, un relevante 30.5% responde que esta disciplina se corresponde con algo específico, únicamente referido al público infantil. Un 36.6% opta por indicar que no se debe etiquetar la Literatura y se deben considerar únicamente como textos literarios. El resto de estudiantes, un 32.9% elige el hecho concerniente a que puede ser leída tanto por niños como por adultos.

2.- ¿Crees que el adjetivo infantil motiva que los textos de Literatura infantil sean considerados de menor calidad?

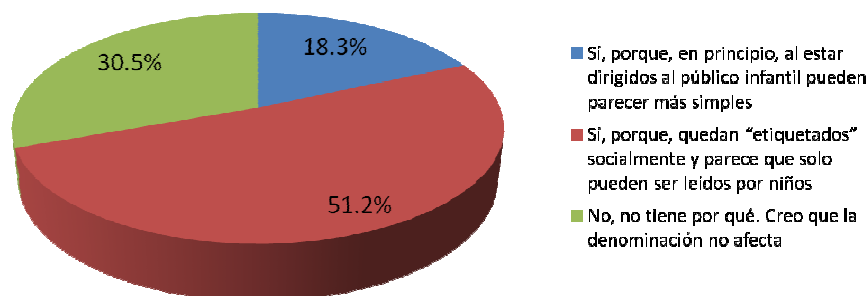


Figura VII.38. Pregunta número dos correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Un alto porcentaje, 51.2% de las respuestas elige la opción que tiene que ver con que el adjetivo “infantil” lo que hace es etiquetar socialmente los textos. Un 30.5% indica que no tiene por qué afectar a la consideración de este tipo de literatura y, el resto, 18.3% señala que al parecer que están dirigidos al público infantil pueden ser percibidos como más simples.

3.- ¿Piensas que la Literatura infantil se refiere a literatura de los niños, a literatura para niños, o a ambas?

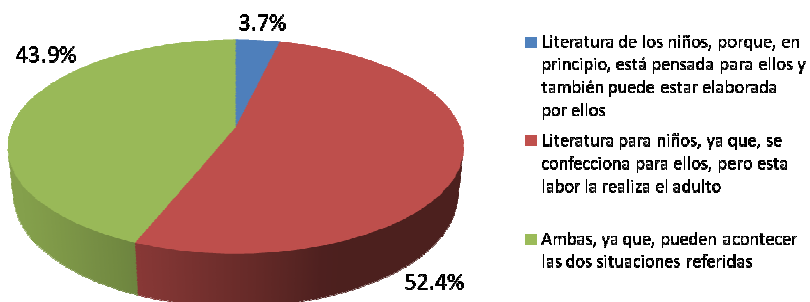


Figura VII.39. Pregunta número tres correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Un significativo 52.4% considera que la Literatura infantil se refiere a la literatura que está destinada o escrita para niños; un 43.9% indica que puede referirse tanto a que es para niños como a que es de los niños. Mientras que un bajo porcentaje, 3.7%, señala que sería literatura de los niños.

4.- ¿Piensas que la Literatura infantil se limita únicamente a textos escritos?

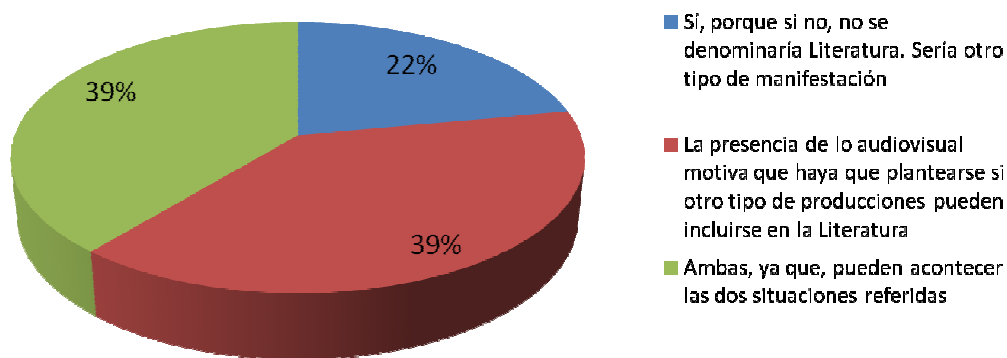


Figura VII.40. Pregunta número cuatro correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Un 22% de los estudiantes que han respondido considera que la Literatura infantil se debe limitar a los textos escritos mientras que un 39% señala que la irrupción de lo audiovisual como cotidiano motiva que haya que plantearse su inclusión en el concepto de lo literario. El resto de alumnado cree que pueden acontecer ambas situaciones.

5.-¿Crees que el visionado de una película puede ser considerado un modo de lectura?

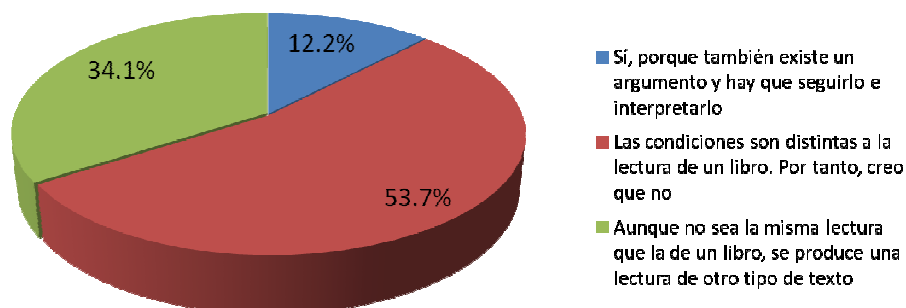


Figura VII.41. Pregunta número cinco correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Un significativo porcentaje, 53.7%, piensa que el visionado de una película no puede ser considerado como un modo de lectura. Únicamente un 12.2% opina que al haber un argumento sí puede serlo, mientras que un 34.1% valora dicho acto como una lectura de otro tipo de texto. Menos de la mitad de los encuestados elige las opciones relacionadas con respuestas positivas valorando si ver una película supone una forma de lectura.

6.- ¿Piensas que las generaciones futuras infantiles optarán por lo audiovisual más que por los libros físicos?

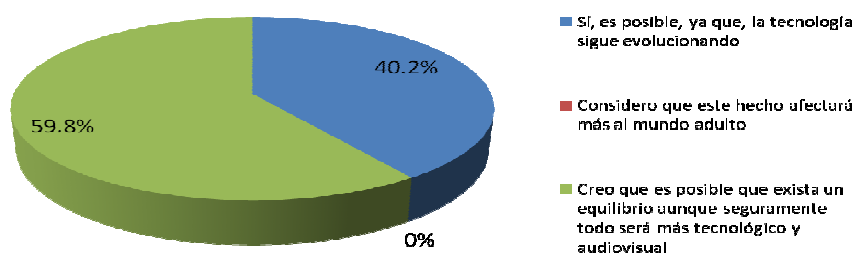


Figura VII.42. Pregunta número seis correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Un alto porcentaje, 59.8%, aprecia que es posible el equilibrio entre lo tecnológico y los libros físicos aunque probablemente todo sea más audiovisual. A ese porcentaje hay que sumar el 40.2% restante que considera que la tecnología seguirá evolucionando. Ninguno de los estudiantes responde que este hecho vaya a afectar únicamente al ámbito de los adultos.

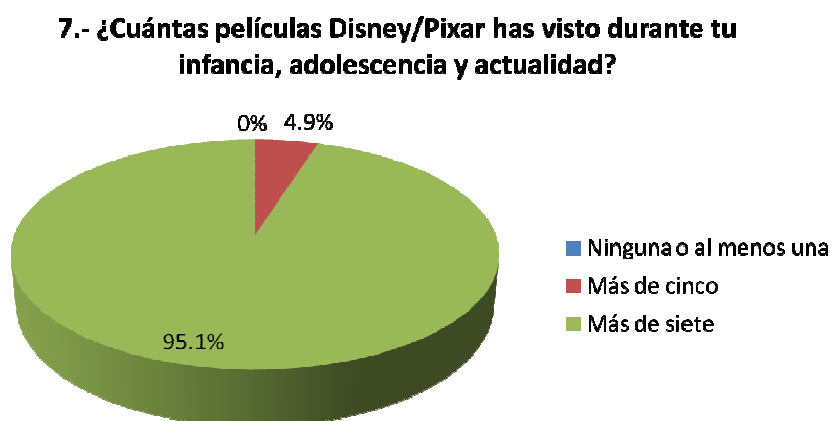


Figura VII.43. Pregunta número siete correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Un elevado porcentaje de respuestas, 95.1%, indica que el alumnado ha visto más de siete películas pertenecientes a la factoría Disney/Pixar. Un 4.9% reseña que ha visto más de cinco y no hay respuestas relativas a no haber tenido contacto con las producciones de la citada compañía.

8.- ¿Eres consciente de que las películas Disney/Pixar suelen ser adaptaciones de cuentos o relatos tradicionales?

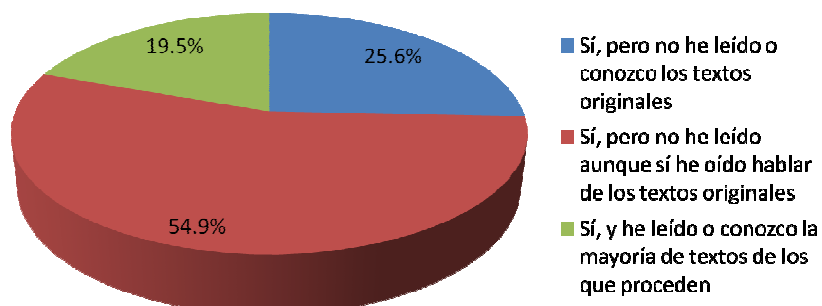


Figura VII.44. Pregunta número ocho correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Únicamente un 19.5% de los estudiantes afirma haber leído la mayoría de los textos de los que proceden las adaptaciones de la factoría Disney/Pixar. Un 54.9% ha oído o tiene alguna información sobre ellos. Y, por último, lo preocupante es que un 25.6% de las respuestas indican que no se conoce nada sobre los textos originales que dieron lugar a la adaptación audiovisual realizada sobre ellos.

9.- ¿Piensas que las películas Disney/Pixar tienen un carácter educativo?

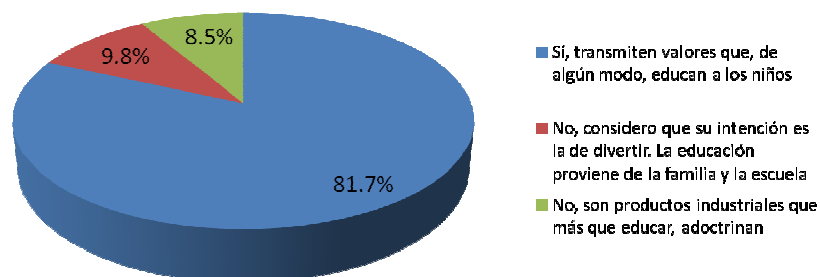


Figura VII.45. Pregunta número nueve correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Sorprendentemente un elevado porcentaje, 81.7%, escoge la opción referida a que las películas Disney/Pixar transmiten valores que educan a los niños. Un 9.8% elige la respuesta que concierne a la mera diversión que proporcionan estas producciones audiovisuales sin valorar su trascendencia educativa. Y, finalmente, un 8.5% indica que son productos que, más que educar, adoctrinan.

10.- ¿Has leído las versiones originales de los cuentos clásicos?

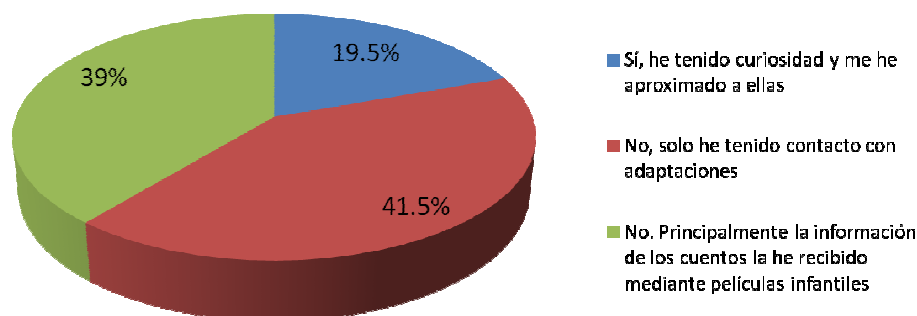


Figura VII.46. Pregunta número diez correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Solo un 19.5% ha tenido interés y se ha aproximado a las versiones originales de los cuentos clásicos. El resto de porcentajes se reparte entre, un 41.5% que solo ha tenido contacto con adaptaciones y un 39% cuyo conocimiento de los cuentos clásicos proviene de las adaptaciones audiovisuales.

11.- ¿Crees que los cuentos clásicos resultan actuales (tienen actualidad) o los valores que proponen están obsoletos “caducados”?

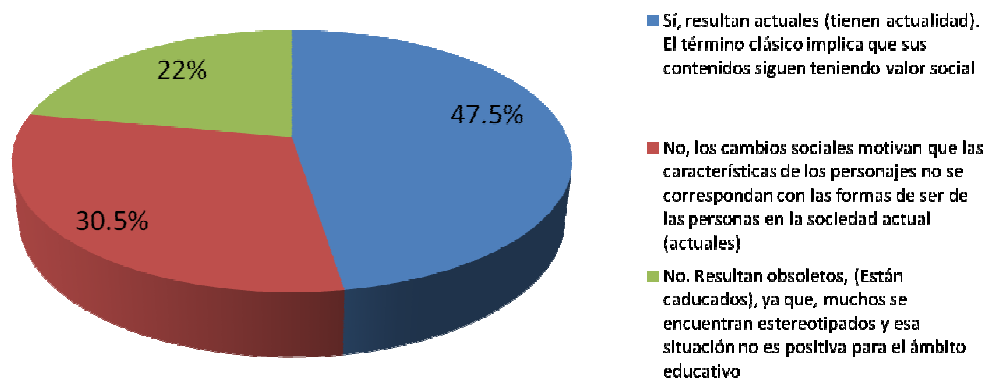


Figura VII.47. Pregunta número once correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Sobre la vigencia e idoneidad de los valores que pueden transmitir los cuentos clásicos, un 47.5% indica que sí creen que estos contenidos poseen un valor social que concuerda con la actualidad. El resto de respuestas se distribuyen entre el 30.5% que opina que los cambios sociales desaconsejan tales valores y, el 22% que reseña la presencia de estereotipos nada positivos transmitidos por los personajes.

12.- ¿Conoces, además de las adaptaciones cinematográficas, otras manifestaciones artísticas relacionadas con los cuentos clásicos?

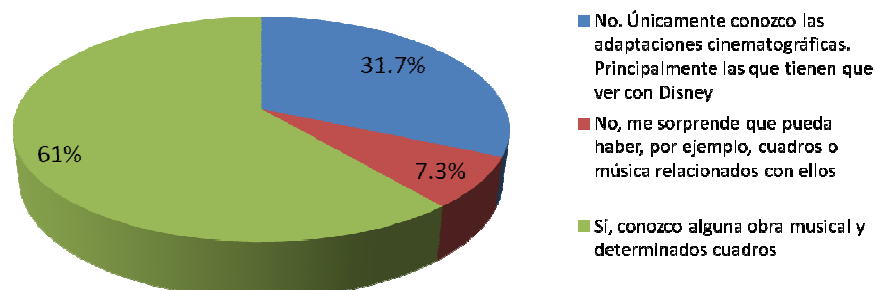


Figura VII.48. Pregunta número doce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

El 61% de las respuestas indica que se conoce alguna obra musical y cuadros relacionados con los cuentos clásicos. El resto de respuestas se divide entre los que solo conocen las adaptaciones cinematográficas, 31.7%, y los que se sorprenden de la existencia de otras demostraciones artísticas, 7.3%.

13.- ¿Crees que existen estereotipos sexistas en los cuentos clásicos?

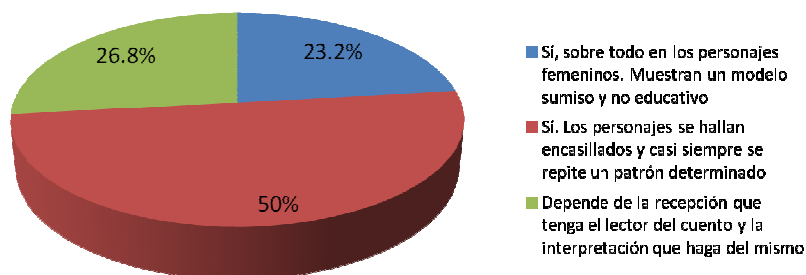


Figura VII.49. Pregunta número trece correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Ante la pregunta referida a si existen estereotipos sexistas en los cuentos clásicos, las respuestas, en un porcentaje combinado de 73.2%, se orientan al sí, y lo hacen en virtud de dos razones, el encasillamiento de los personajes y el modelo sumiso y abnegado de las mujeres en las narraciones. Un 26.8% atribuye la presencia o no de estereotipos sexistas a la interpretación que el lector pueda hacer de los cuentos.

14.- ¿Piensas que los modos de actuar de los (las atribuciones hechas) personajes femeninos y masculinos en los cuentos suponen un modelo de educación erróneo?

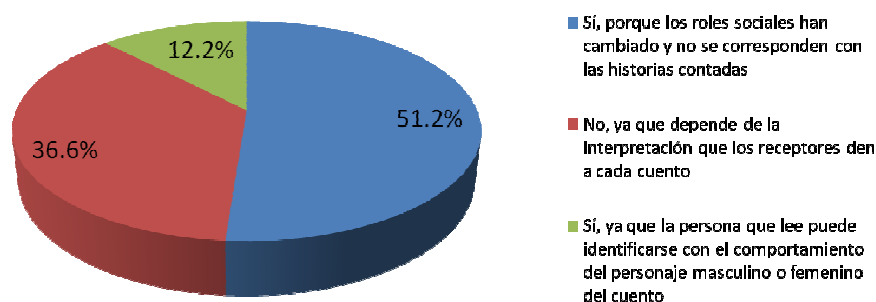


Figura VII.50. Pregunta número catorce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Un porcentaje combinado del 63.4% indica que el modo de actuar de los personajes protagonistas de los cuentos clásicos supone un modelo de educación erróneo para las generaciones actuales, ya que, los roles han sido modificados y también debido a que los modelos estereotipados pueden ser copiados. El resto de respuestas, un 36.6% señala que es el lector el que dará interpretación a cada cuento y, por tanto, no suponen un modelo erróneo de comportamiento.

15.- ¿Consideras que el profesorado es consciente del posible sexismo existente en los cuentos clásicos que utiliza habitualmente en el aula?

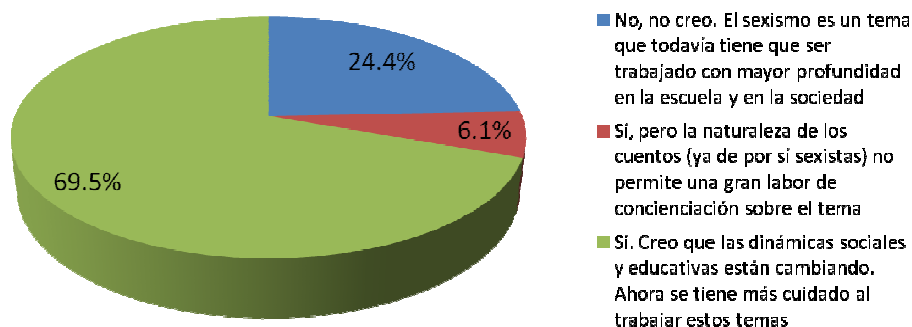


Figura VII.51. Pregunta número quince correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.

Con respecto a la actuación del profesorado en relación al posible sexismo presente en los cuentos clásicos, las respuestas se orientan mayoritariamente a considerar que las dinámicas sociales y educativas están cambiando y que los docentes tienen más cuidado al trabajar esta temática. Un 6.1% indica que sí se es consciente pero la complejidad del tópico no hace sencilla la aproximación. Y, por último, un 24.4% afirma que el sexismo es una temática que todavía tiene que ser trabajada con mayor exhaustividad dentro del ámbito educativo.

VII.6.4. Análisis de datos del Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia

Seguidamente procedemos a analizar las respuestas otorgadas por el alumnado de la especialidad de Educación Primaria. Su vinculación con la Literatura infantil también existe, ya que, va a ser un recurso que van a usar en el aula. En el caso de la Universidad de Murcia, no existe una asignatura que explícitamente se denomine Literatura infantil, aunque sí que se suelen utilizar textos que forman parte de ella en las distintas asignaturas que

pertenecen al área de Didáctica de la lengua y la literatura y forman parte de la titulación.

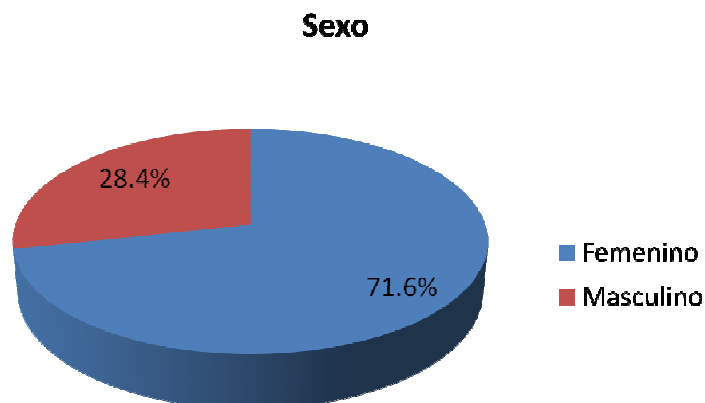


Figura VII.52. Distribución según sexo. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.

A diferencia del Grado en Educación Infantil y pese a que la presencia femenina sigue siendo dominante, 71.6%, sí que se aprecia cómo la población masculina está presente en estos estudios, concretamente con una participación en esta parte de la muestra de un 28.4%.

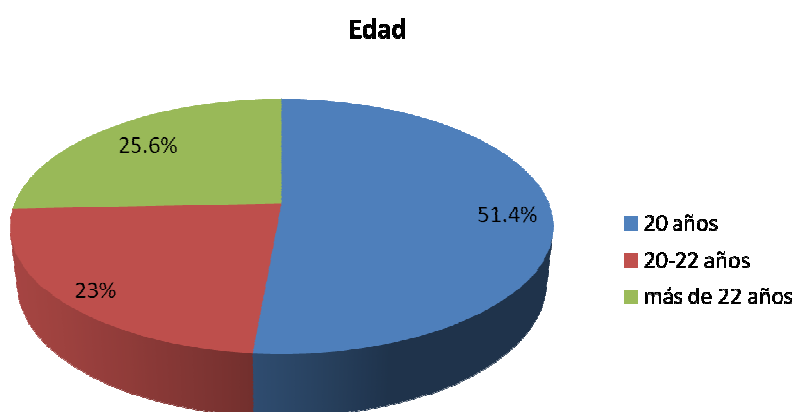


Figura VII.53. Distribución de edades. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.

Dada la aplicación de cuestionario en distintos cursos de la titulación, la edad correspondiente si los estudiantes no han cursado otra titulación debe oscilar entre los dieciocho y los veintidós años. Como los estudiantes de Educación Primaria correspondían a los cursos de segundo y cuarto, es lógico que un porcentaje combinado de 74.4% atienda a tales edades. El resto, 25.6% se sitúa por encima de dichas cifras, indicando haber cursado otros estudios o haber tenido otro tipo de circunstancias en su carrera académica.

1.- ¿Consideras que la Literatura Infantil es un tipo de literatura específica diferente en sus características esenciales de la Literatura?

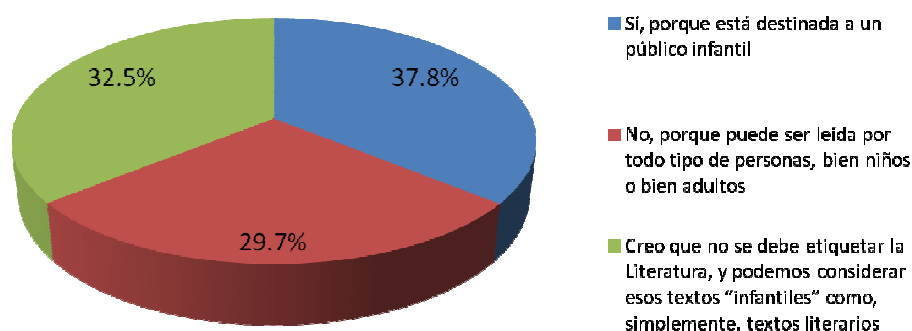


Figura VII.54. Pregunta número uno correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.

A la primera cuestión planteada, un significativo 37.8% de esta parte de la muestra total, responde que es un tipo de literatura específica, ya que, está destinada a un público infantil. Un 29.7% piensa que puede ser leída por todas las personas independientemente de su edad; y por último, un 32.5% considera que no se debe etiquetar la Literatura y que hay que considerar como textos literarios este tipo de producciones.

2.- ¿Crees que el adjetivo infantil motiva que los textos de Literatura infantil sean considerados de menor calidad?

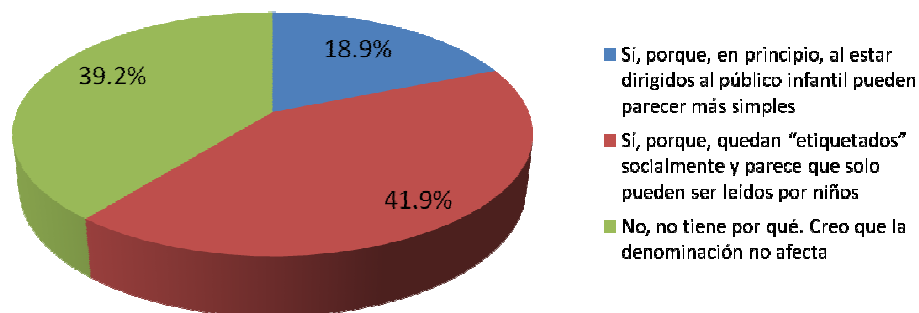


Figura VII.55. Pregunta número dos correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.

Un porcentaje combinado de un 60.8% indica que sí considera que el adjetivo infantil afecta a la consideración social de la Literatura infantil, haciendo que exista un menor reconocimiento de ella. El resto de respuestas, 39.2% opina que la denominación no tiene por qué afectar a la opinión social que se tiene de este tipo de literatura.

3.- ¿Piensas que la Literatura infantil se refiere a literatura de los niños, a literatura para niños, o a ambas?

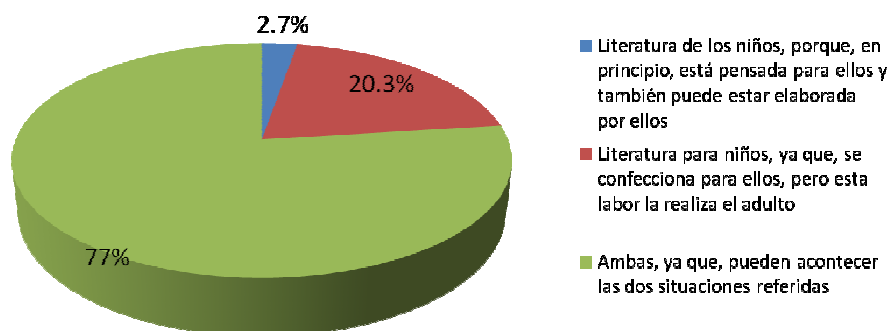


Figura VII.56. Pregunta número tres correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.

Un elevado 77% de las respuestas cree que la Literatura infantil puede aludir a literatura de los niños y a literatura para niños. Un 20.3% indica literatura para niños y, únicamente un 2.7% piensa en literatura de los niños, referenciando la posibilidad de considerar las creaciones de los niños como algo literario.

4.- ¿Piensas que la Literatura infantil se limita únicamente a textos escritos?

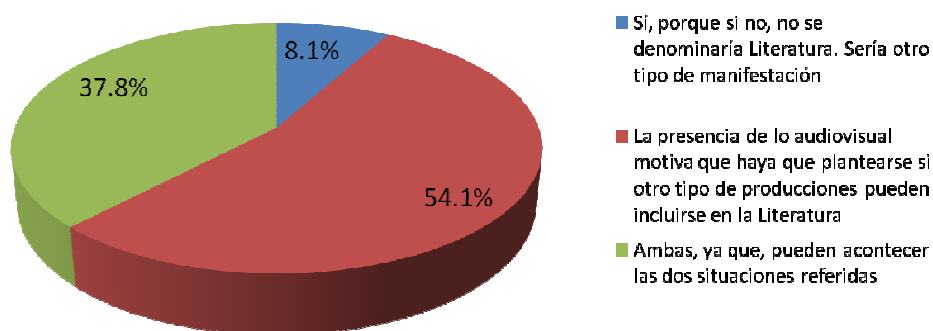


Figura VII.57. Pregunta número cuatro correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.

Un muy bajo porcentaje de respuestas, 8.1% limita la consideración de Literatura infantil a la única presencia de textos escritos, presentados de forma física. Por otra parte, un 54.1% valora que la presencia de lo audiovisual dé lugar a plantearse si otro tipo de manifestaciones pueden formar o no parte de lo literario. Finalmente, un 37.8% opina que es posible que acontezcan ambas situaciones.

5.-¿Crees que el visionado de una película puede ser considerado un modo de lectura?

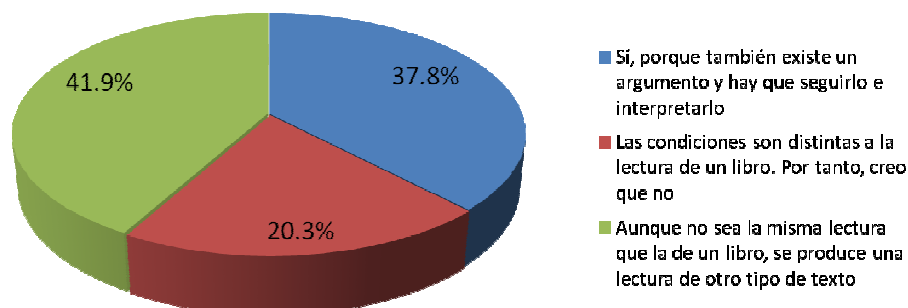


Figura VII.58. Pregunta número cinco correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.

Un 20.3% se posiciona de forma negativa ante la posibilidad de contemplar el visionado de una película como un modo de lectura. Un 41.9% piensa que aunque no sea la misma lectura que la de un libro sí que se produce un acto lector con otro tipo de texto. Finalmente, un importante 37.8% indica que la presencia de un argumento y la necesidad de seguirlo e interpretarlo hace que sí podamos considerar ese visionado como una forma de lectura.

6.- ¿Piensas que las generaciones futuras infantiles optarán por lo audiovisual más que por los libros físicos?

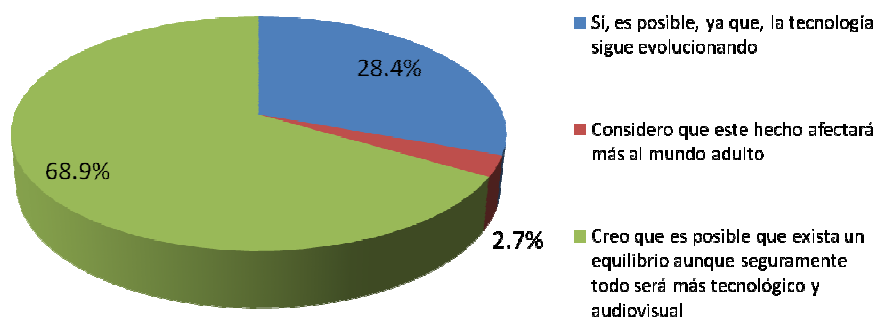


Figura VII.59. Pregunta número seis correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.

Con respecto del futuro, las respuestas se orientan hacia el equilibrio entre el uso de lo audiovisual y los libros físicos. En la posterior discusión habrá que valorar si estas opiniones son fruto de la corrección política o no. Un 28.4% indica que es posible que lo audiovisual se superponga a los libros físicos mientras que, solamente un 2.7% señala que este hecho únicamente afectaría al ámbito de los adultos.

7.- ¿Cuántas películas Disney/Pixar has visto durante tu infancia, adolescencia y actualidad?

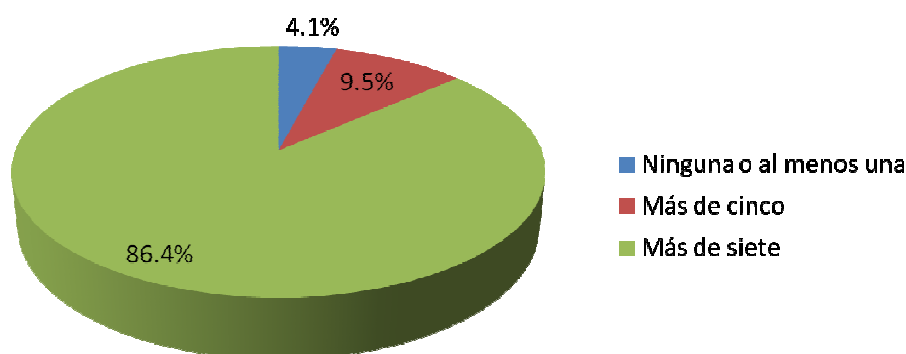


Figura VII.60. Pregunta número siete correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.

Un significativo 86.4% responde que ha visto más de siete películas correspondientes a la factoría Disney/Pixar. Un 9.5% completa estos datos indicando que ha visto más de cinco. Y, únicamente un 4.1% indica no haber visto ninguna o solo haber visto alguna.

8.- ¿Eres consciente de que las películas Disney/Pixar suelen ser adaptaciones de cuentos o relatos tradicionales?

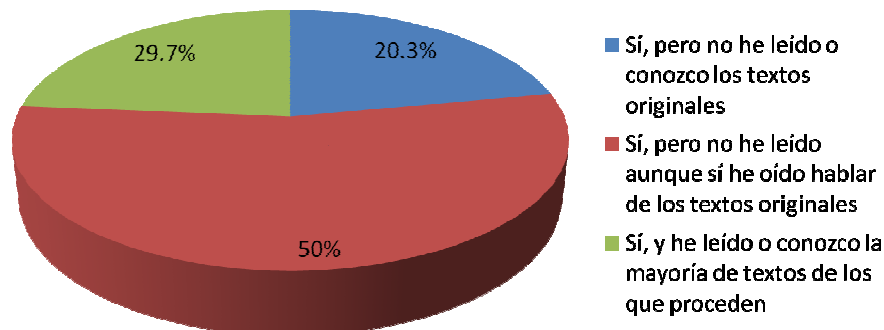


Figura VII.61. Pregunta número ocho correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.

Un 29.7% reseña que ha leído y conoce los textos de los que proceden las adaptaciones que suponen las películas Disney/Pixar. Un 50%, pese a que no ha leído tales textos, es consciente de que las producciones audiovisuales tienen un origen narrativo, ya que, ha oído hablar de tales textos. Por último, un 20.3% ni conoce ni ha leído los cuentos en los que se inspiran las películas.

9.- ¿Piensas que las películas Disney/Pixar tienen un carácter educativo?

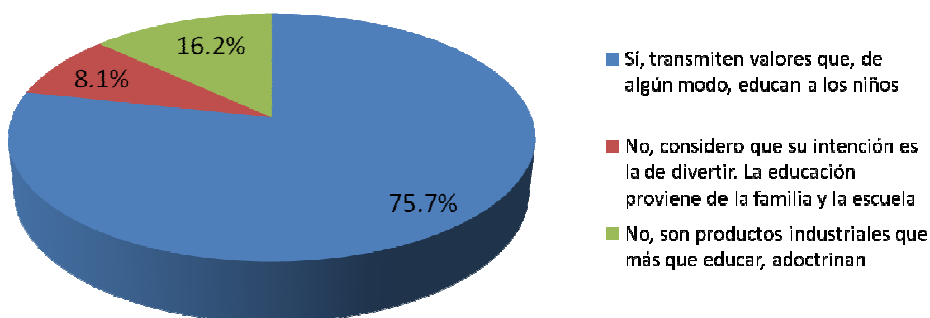


Figura VII.62. Pregunta número nueve correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.

Un elevado 75.7% de los estudiantes opina que las películas sí son portadoras de valores que propician la educación de los niños. Un 8.1% opta por una respuesta centrada en el carácter lúdico de las películas sin entrar a valorar su influencia educativa. Finalmente, un 16.2% indica que estas producciones son productos industriales que más que educar, adoctrinan.

10.- ¿Has leído las versiones originales de los cuentos clásicos?

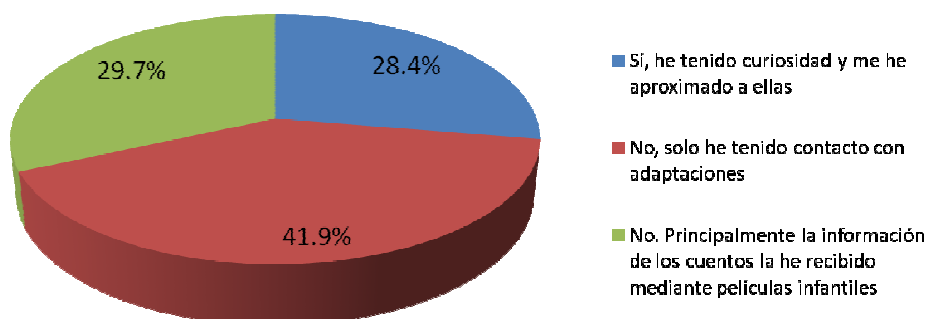


Figura VII.63. Pregunta número diez correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.

Solamente un 28.4% del alumnado ha tenido curiosidad y ha leído las versiones originales de los cuentos clásicos. Un 41.9% únicamente ha tenido contacto con adaptaciones de dichas narraciones. Y, por último, un 29.7% reseña que la información la ha recibido principalmente del visionado de las películas que suponen adaptaciones de las versiones originales.

11.- ¿Crees que los cuentos clásicos resultan actuales (tienen actualidad) o los valores que proponen están obsoletos “caducados”?

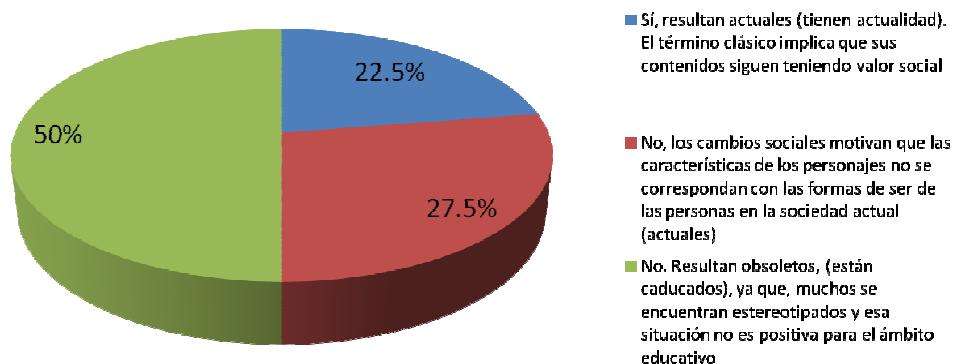


Figura VII.64. Pregunta número once correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.

Un porcentaje combinado, 70.3% opina que los cuentos clásicos y sus valores no resultan actuales, y lo hacen en función de aludir a los cambios sociales que no se corresponden con lo escrito en esos relatos; y a los estereotipos que dichos cuentos clásicos contienen, elementos que no son positivos para la formación de las personas. El resto de respuestas, 29.7%, indica que sí tienen vigencia y tienen un determinado valor social.

12.- ¿Conoces, además de las adaptaciones cinematográficas, otras manifestaciones artísticas relacionadas con los cuentos clásicos?

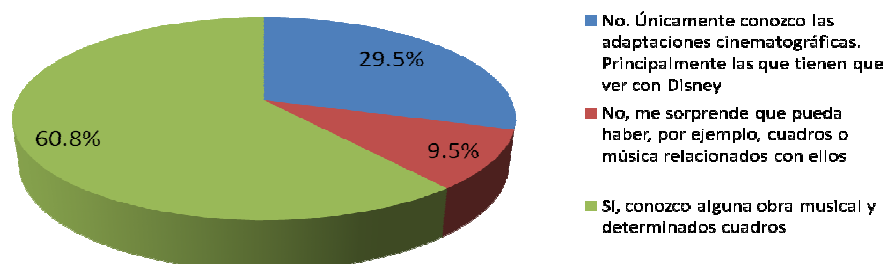


Figura VII.65. Pregunta número doce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.

Un elevado 60.8% afirma conocer alguna obra musical y determinados cuadros que suponen manifestaciones procedentes de los cuentos clásicos. Un 9.5% se muestra sorprendido de que existan este tipo de demostraciones. Y, por último, un 29.5% señala que solo conoce las adaptaciones cinematográficas, sobre todo las relacionadas con la factoría Disney/Pixar.

13.- ¿Crees que existen estereotipos sexistas en los cuentos clásicos?

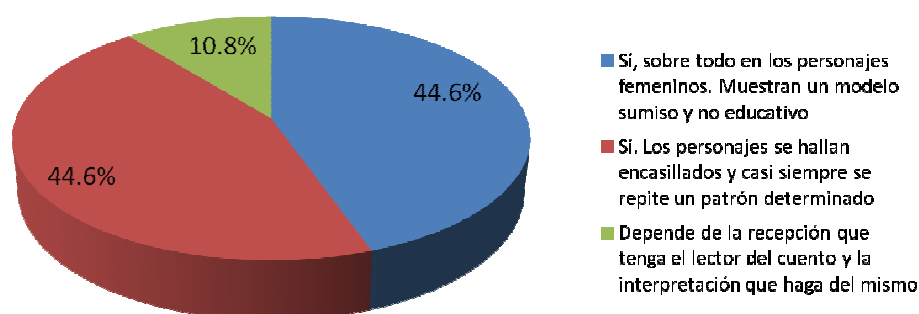


Figura VII.66. Pregunta número trece correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.

Un porcentaje combinado de las respuestas, 89.2% conviene que sí existen estereotipos sexistas en los cuentos clásicos. Esto lo atribuyen al encasillamiento de los personajes protagonistas de las historias y a la abnegación de los actantes femeninos. Solamente un 10.8% del alumnado opina que depende de la recepción del lector el hecho de percibir o no la presencia de tales estereotipos.

14.- ¿Piensas que los modos de actuar de los (las atribuciones hechas) personajes femeninos y masculinos en los cuentos suponen un modelo de educación erróneo?

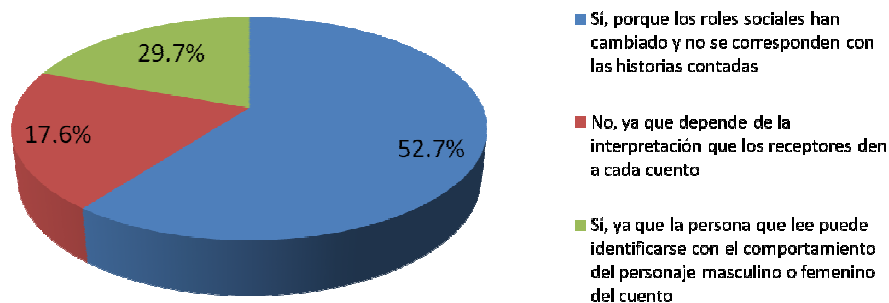


Figura VII.67. Pregunta número catorce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.

Un 17.6% atribuye al lector la creencia o no relativa a que los comportamientos de los personajes de los cuentos supongan o no un modelo negativo para la formación de las personas. Un porcentaje combinado de 82.4% indica que sí es un reflejo erróneo y lo hacen en virtud de mencionar los cambios sociales o la identificación estereotipada con los distintos protagonistas.

15.- ¿Consideras que el profesorado es consciente del posible sexismo existente en los cuentos clásicos que utiliza habitualmente en el aula?

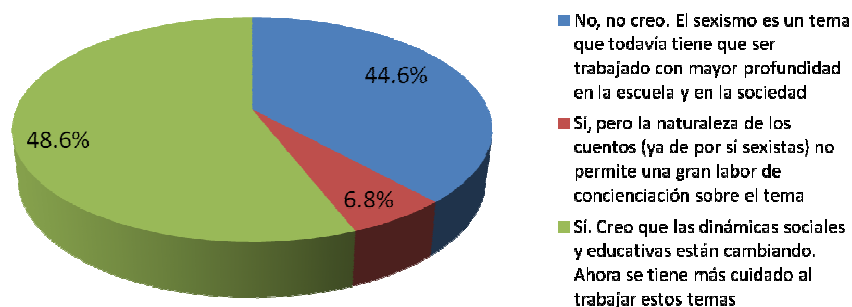


Figura VII.68. Pregunta número quince correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.

Un significativo 44.6% indica que no cree que el profesorado en activo sea consciente del sexismo que se pueda encontrar presente en los cuentos clásicos. Un 6.8% señala que la naturaleza de los cuentos no permite una labor educativa destacada. Y, por último, un 48.6% reseña que las dinámicas sociales están cambiando y los docentes están teniendo más cuidado a la hora de la lectura y del trabajo con los cuentos clásicos en materia de sexismo.

VII.6.5. Análisis de datos del Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha

Analizamos en este caso los datos proporcionadas por los estudiantes de la titulación del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha). Dicho alumnado sí que tenía una asignatura específica relacionada con la Literatura infantil, concretamente denominada Literatura infantil y animación a la lectura. Situada en el último curso de la carrera, puede servirnos como referente para comparar con los datos procedentes de la Universidad de Murcia.

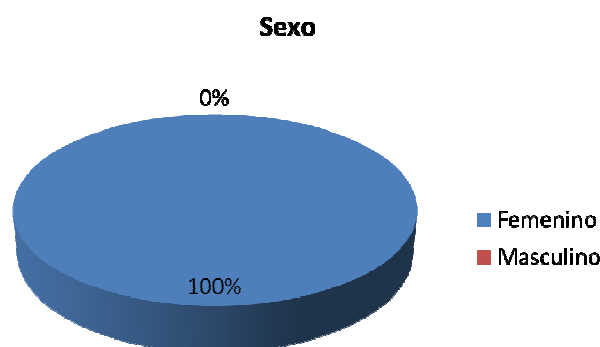


Figura VII.69. Distribución según sexo. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

En el caso que nos ocupa, la parte de la muestra no contempla a ningún varón. Está constituida pues toda por mujeres, aspecto que es bastante frecuente en esta titulación.

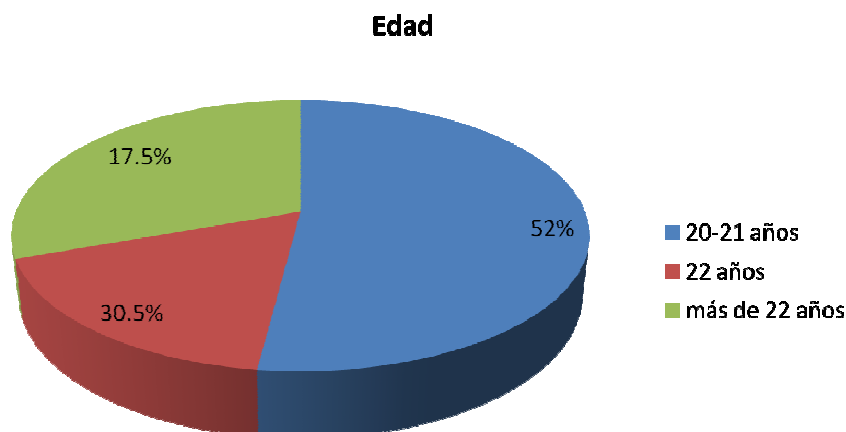


Figura VII.70. Distribución de edades. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Dado el curso al que pertenece el alumnado es lógico que exista un porcentaje combinado de 82.5% que oscile en el intervalo de edad entre 20 y 22 años. El resto de estudiantes, 17.5% se sitúan en una edad superior, hecho que puede ser debido a incorporación tardía a los estudios o a haber cursado otras titulaciones.

1.- ¿Consideras que la Literatura Infantil es un tipo de literatura específica diferente en sus características esenciales de la Literatura?

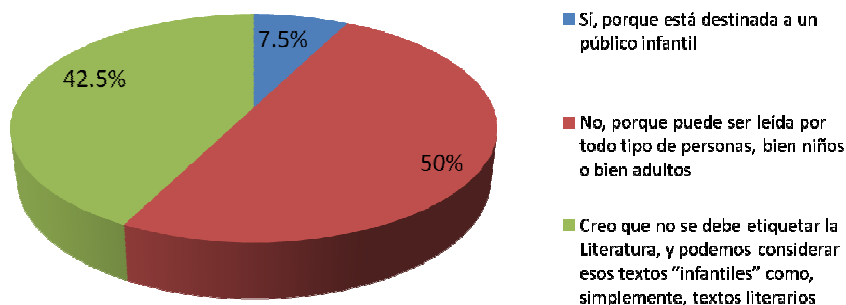


Figura VII.71. Pregunta número uno correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un porcentaje muy bajo de personas, 7.5% responde que la Literatura infantil es únicamente propia del ámbito infantil, siendo el resto un 50% del alumnado que considera que puede ser leída por niños y adultos. Por último, un 42.5% huye de etiquetas y alude a la existencia de textos literarios sin clasificaciones.

2.- ¿Crees que el adjetivo infantil motiva que los textos de Literatura infantil sean considerados de menor calidad?

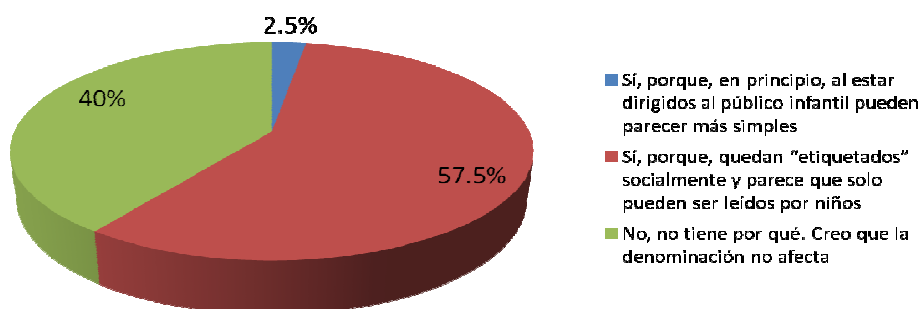


Figura VII.72. Pregunta número dos correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un 40% de las estudiantes opina que no tiene por qué afectar el adjetivo infantil a la valoración social de las producciones encuadradas en esta Literatura. Un mínimo 2.5% indica que al estar principalmente dirigidos al público infantil pueden parecer más simples. Y, finalmente, un mayoritario 57.5% señala que quedan etiquetados y parece que solo pueden ser leídos por niños.

3.- ¿Piensas que la Literatura infantil se refiere a literatura de los niños, a literatura para niños, o a ambas?

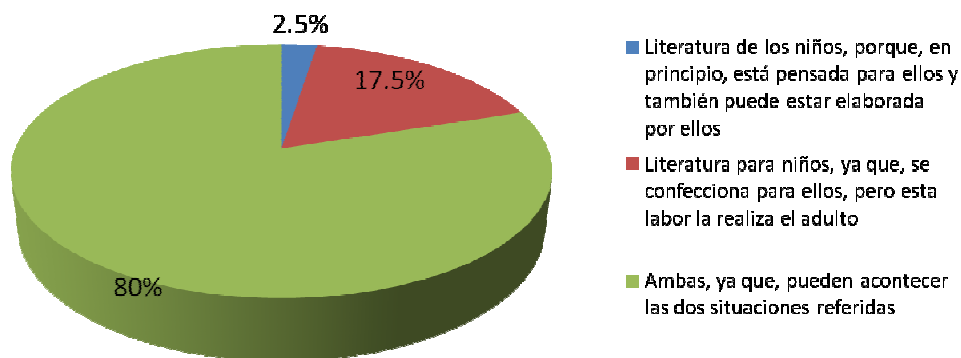


Figura VII.73. Pregunta número tres correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un muy alto porcentaje, 80%, resalta que la Literatura infantil se puede referir tanto a los textos de los niños como a los textos para niños. Un 17.5% la restringe únicamente a literatura para niños. Y, solo un 2.5% cree que puede ser literatura de los niños, pensando en que es la literatura que producen estos últimos.

4.- ¿Piensas que la Literatura infantil se limita únicamente a textos escritos?

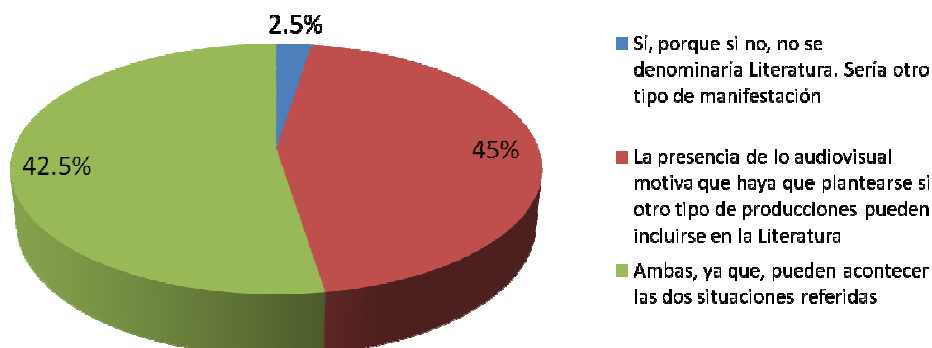


Figura VII.74. Pregunta número cuatro correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Solo un 2.5% de las estudiantes muestra su acuerdo con que la Literatura infantil se refiera solamente a aquella que se muestra en forma de texto escrito. Un 45% señala que la presencia de lo audiovisual puede motivar que otras producciones puedan considerarse como Literatura infantil. El resto de alumnado, 42.5% opina que ambas situaciones pueden suceder.

5.-¿Crees que el visionado de una película puede ser considerado un modo de lectura?

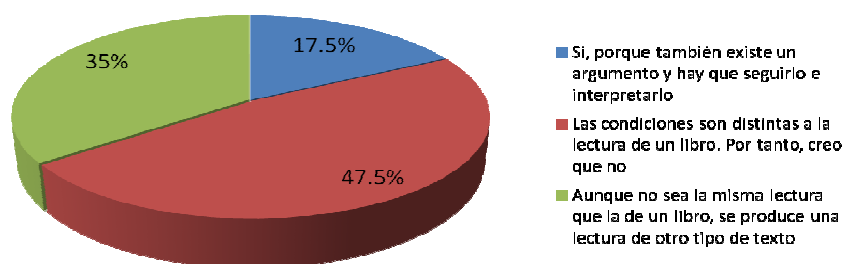


Figura VII.75. Pregunta número cinco correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un elevado porcentaje de respuestas, 47.5%, dice que las condiciones de recepción de las películas son distintas a la lectura de un libro, por tanto, no pueden considerar el visionado como un modo de lectura. Un 35% indica que, aunque no sea la misma lectura, sí que se produce una acción lectora. Y este último porcentaje se complementa con el 17.5% que reseña que al haber un argumento y tener que interpretarlo, sí que acontece un modo de lectura.

6.- ¿Piensas que las generaciones futuras infantiles optarán por lo audiovisual más que por los libros físicos?

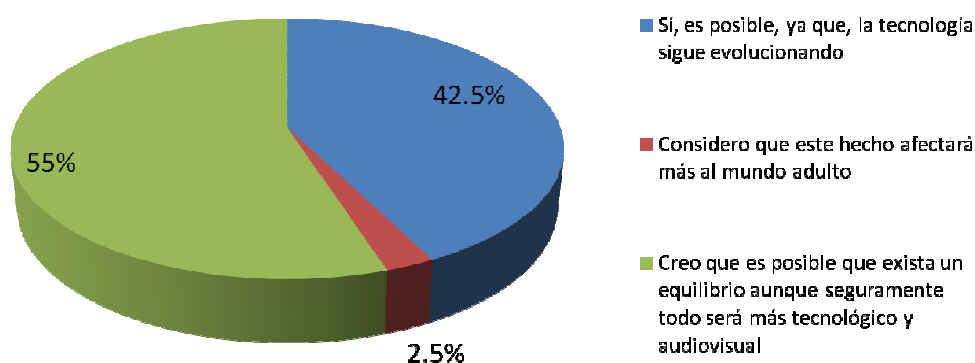


Figura VII.76. Pregunta número seis correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un 55% de las alumnas muestran su conformidad con la respuesta referida al equilibrio entre lo tecnológico y lo tradicional. Un ínfimo 2.5% indica que este hecho afectará más al mundo adulto. Y el resto de respuestas considera que sí es posible ya que la tecnología evolucionará y esto hará que lo audiovisual predomine.

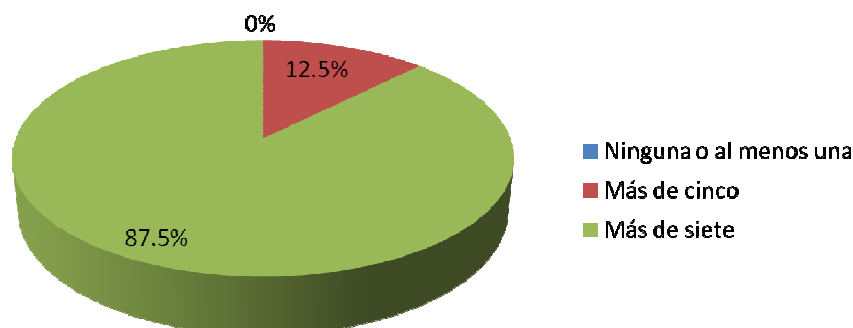
7.- ¿Cuántas películas Disney/Pixar has visto durante tu infancia, adolescencia y actualidad?

Figura VII.77. Pregunta número siete correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un 87.5% de las respuestas indican que las alumnas han visto más de siete películas de la factoría Disney/Pixar. El resto de estudiantes, 12.5%, señala que ha visionado más de cinco. Ninguna de las respuestas alude a no haber visto ninguna película o no tener contacto con tal factoría.

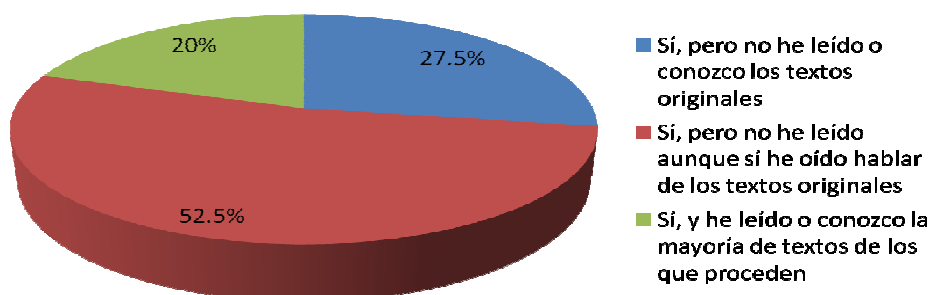
8.- ¿Eres consciente de que las películas Disney/Pixar suelen ser adaptaciones de cuentos o relatos tradicionales?

Figura VII.78. Pregunta número ocho correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

El porcentaje más bajo de respuestas, 20%, comenta que sí es consciente de que las películas son adaptaciones de los cuentos clásicos. Un 52.5% indica que sí ha oído hablar de los originales aunque no los ha leído. Por último, un 27.5% no ha tenido contacto con los textos que inspiran esas películas, pese a ser conscientes de que esas producciones filmicas tienen su origen en relatos.

9.- ¿Piensas que las películas Disney/Pixar tienen un carácter educativo?

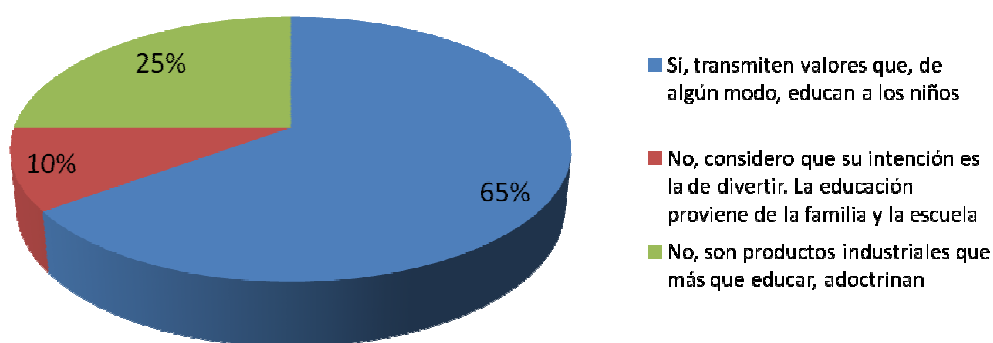


Figura VII.79. Pregunta número nueve correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Una cantidad importante de alumnado, 65%, opina que las películas Disney/Pixar transmiten valores que educan a los niños. Un 10% centra sus respuestas en el carácter lúdico de los relatos sin entrar a valorar su cariz educativo; y, por último, un 25% cree que son productos industriales que adoctrinan más que educan.

10.- ¿Has leído las versiones originales de los cuentos clásicos?

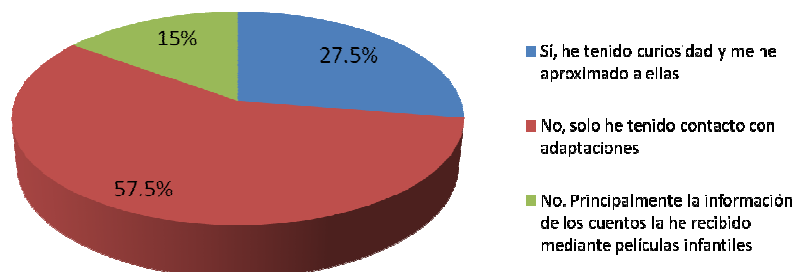


Figura VII.80. Pregunta número diez correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Únicamente un 27.5% resalta que ha tenido curiosidad y ha leído las versiones originales de los cuentos clásicos. Por el contrario, un porcentaje combinado de 72.5% no ha leído tales relatos y de esa cifra, un alto 57.5% solo ha tenido contacto con adaptaciones, habiendo recibido el restante 15% la información procedente del visionado de películas.

11.- ¿Crees que los cuentos clásicos resultan actuales (tienen actualidad) o los valores que proponen están obsoletos "caducados"?

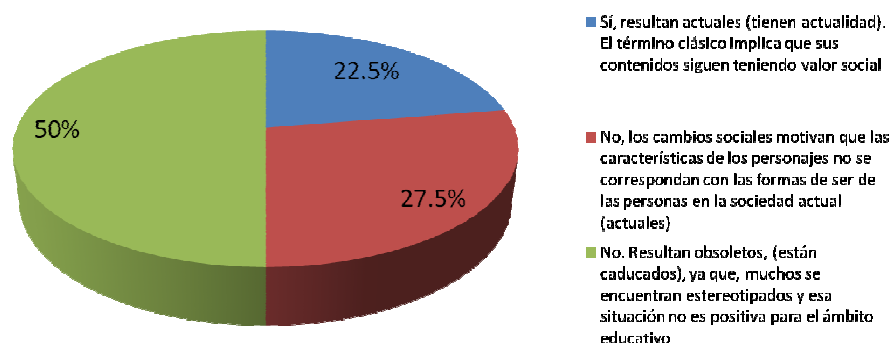


Figura VII.81. Pregunta número once correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Únicamente un 22.5% de las alumnas creen que los cuentos clásicos y sus valores resultan actuales mientras que el porcentaje restante 77.5% no consideran que lo sean. Las razones se reparten entre la asunción de que están obsoletos o que los cambios sociales hacen que los comportamientos de los personajes de los cuentos no se correspondan con la realidad actual.

12.- ¿Conoces, además de las adaptaciones cinematográficas, otras manifestaciones artísticas relacionadas con los cuentos clásicos?

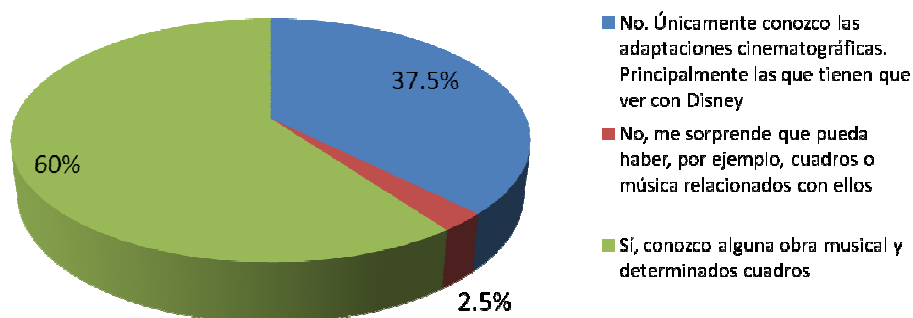


Figura VII.82. Pregunta número doce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

El 60% de las respuestas proporcionadas dice que sí conoce alguna obra musical y determinados cuadros que se relacionan con los cuentos clásicos. Solo un 2.5% queda sorprendido de tal existencia; y, por último, un 37.5% reseña que solamente conoce las versiones cinematográficas que son adaptaciones de la factoría Disney/Pixar.

13.- ¿Crees que existen estereotipos sexistas en los cuentos clásicos?

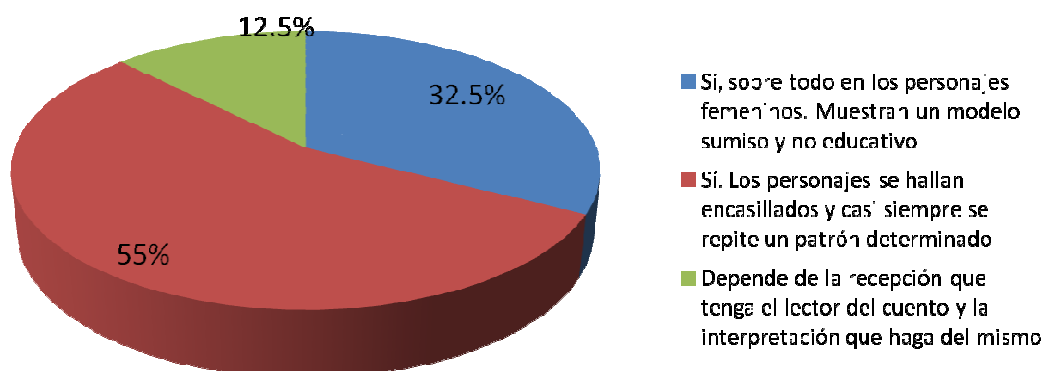


Figura VII.83. Pregunta número trece correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

En lo concerniente a la existencia de estereotipos sexistas en los cuentos clásicos, solo un 12.5% indica que dicha presencia va a depender de la interpretación que del cuento realice el receptor. Por contra, un porcentaje combinado del 87.5% señala que sí existen, atribuyendo a tal presencia el modelo sumiso de la mujer y el perfil estereotipado que muestran los personajes de dichos relatos.

14.- ¿Piensas que los modos de actuar de los (las atribuciones hechas) personajes femeninos y masculinos en los cuentos suponen un modelo de educación erróneo?

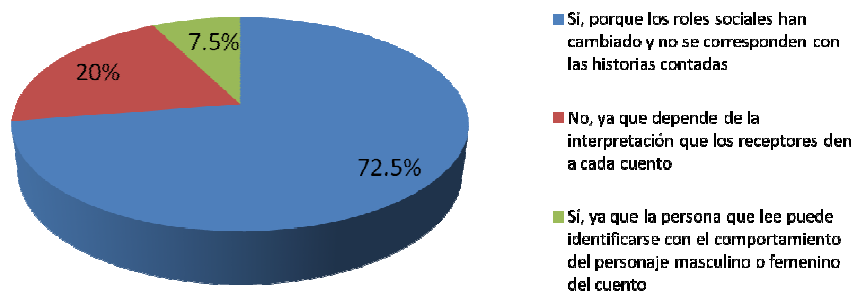


Figura VII.84. Pregunta número catorce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un elevado 72.5% de las respuestas se refieren a que los modos de actuación de los personajes no suponen un modelo idóneo de comportamiento para los lectores. Un 20% alude a que esta cuestión depende de la interpretación que den las personas a lo leído. Y, por último, un 87.5% considera que es un modelo erróneo debido al estereotipo de lo femenino y lo masculino presente en los relatos.

15.- ¿Consideras que el profesorado es consciente del posible sexismo existente en los cuentos clásicos que utiliza habitualmente en el aula?

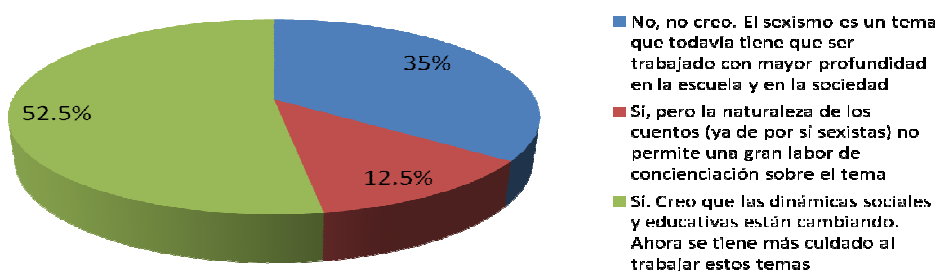


Figura VII.85. Pregunta número quince correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un 52.5% de las encuestadas opina que el profesorado en activo es consciente del posible sexismo existente en los cuentos clásicos de los que hace uso en su actividad docente. Por otra parte, un significativo 35% no considera que se sea consciente de la problemática y afirma que es una temática que debe ser trabajada con mayor profundidad en el ámbito escolar. Por último, un 12.5% indica que la naturaleza del tópico hace que sea complicada la labor didáctica en las aulas.

VII.6.6. Análisis de datos del Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha

Para tener más información de la misma institución y contrastar con las respuestas proporcionadas por el alumnado de Educación Infantil, se aplicó el cuestionario a estudiantes de Educación Primaria. En este caso los datos corresponden al alumnado que cursaba tercero de carrera.

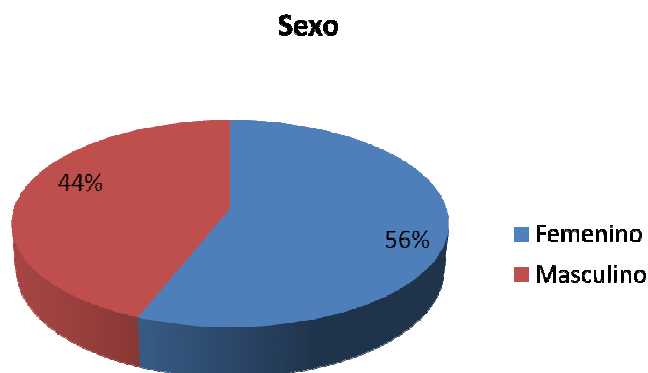


Figura VII.86. Distribución según sexo. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

La titulación de Educación Primaria muestra una distribución más proporcionada que la de Educación Infantil. Así, el 56% corresponde a mujeres y el resto a varones. Este hecho podría permitir unas respuestas más heterogéneas y diversas.

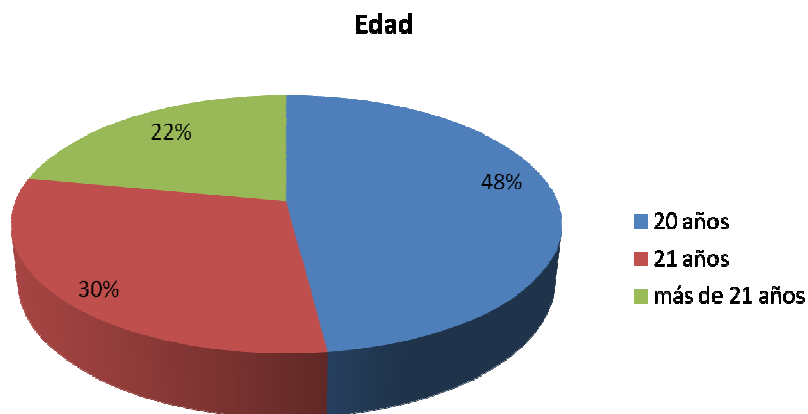


Figura VII.87. Distribución de edades. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un porcentaje combinado del 78% se sitúa entre los veinte y veintiún años. De acuerdo con el curso del que se trata, esa sería la edad que correspondería. El 22% restante supera los veintiún años, ya sea debido a incorporación tardía a los estudios o a otras razones.

1.- ¿Consideras que la Literatura Infantil es un tipo de literatura específica diferente en sus características esenciales de la Literatura?

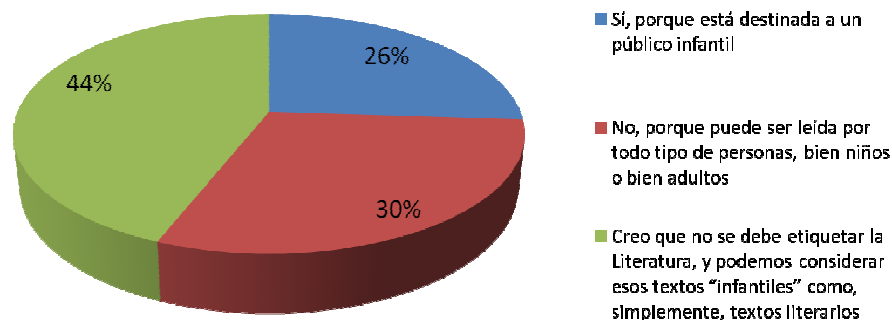


Figura VII.88. Pregunta número uno correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un 26% indica que la Literatura infantil es específica, ya que, se encuentra referida a un público infantil. Un 30% cree que puede ser leída tanto por niños como por adultos. Y, por último, el porcentaje más destacado, 44%, opina que no se deben etiquetar los textos y hay que, simplemente, contemplarlos como literarios.

2.- ¿Crees que el adjetivo infantil motiva que los textos de Literatura infantil sean considerados de menor calidad?

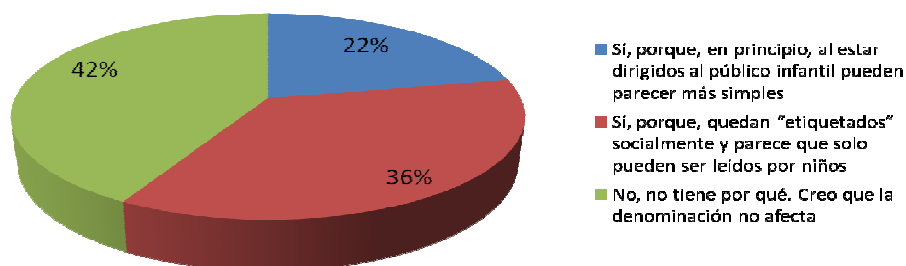


Figura VII.89. Pregunta número dos correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un elevado 42% plantea que el adjetivo infantil no tiene por qué afectar a la consideración que desde el ámbito social se realiza de la Literatura infantil, es decir, no por llevar tal adjetivo los textos deben tener una menor valoración. Un 36% opina que sí quedan etiquetados y parece que solo pueden ser utilizados por niños. Y el resto de respuestas, un 22%, complementa al anterior porcentaje, ya que, indican que al estar dirigidos al público infantil, pueden parecer más simples.

3.- ¿Piensas que la Literatura infantil se refiere a literatura de los niños, a literatura para niños, o a ambas?

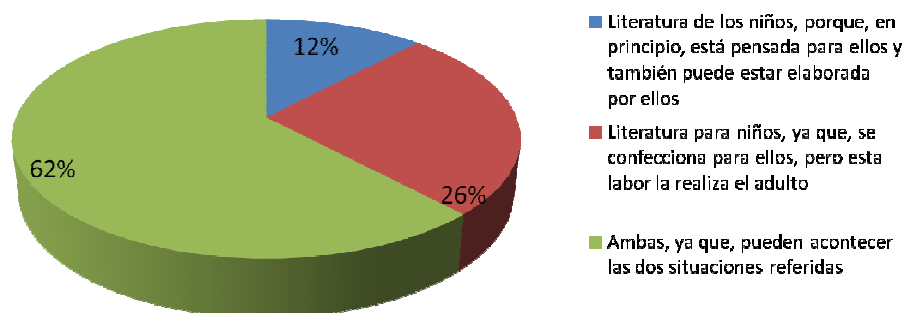


Figura VII.90. Pregunta número tres correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un 62% conviene que la Literatura infantil comprende tanto a la literatura para niños como a la literatura de los niños. Únicamente un 12% dice que sería la literatura de los niños. Y, por último, un 26% opina que supone la literatura para niños, ya que, se confecciona para ellos, realizando el adulto tal labor.

4.- ¿Piensas que la Literatura infantil se limita únicamente a textos escritos?

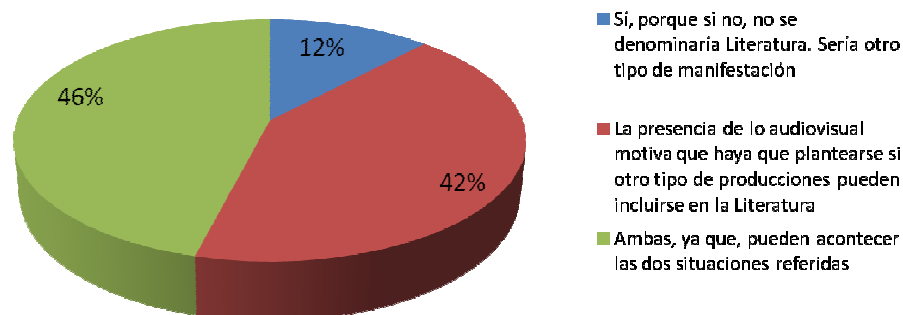


Figura VII.91. Pregunta número cuatro correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un bajo porcentaje, 12%, restringe la existencia de la Literatura infantil a la manifestación que suponen los textos escritos. Un 42% opina que la presencia de lo audiovisual implica que hay que plantearse que otras manifestaciones puedan o no formar parte de este tipo de literatura. Por último, un 46% señala que pueden acontecer las dos opciones referidas, no mostrando predilección por ninguna de ellas.

5.-¿Crees que el visionado de una película puede ser considerado un modo de lectura?

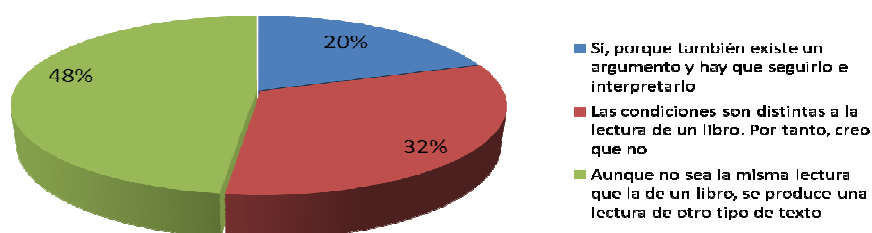


Figura VII.92. Pregunta número cinco correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un 32% de los estudiantes reseña que no cree que el visionado de una película pueda asimilarse a la lectura, ya que, las condiciones son diferentes. Un 20% se apoya en la presencia del argumento para equiparar ambos modos de interpretación y considerar así el visionado como un modo de lectura. Por último, el porcentaje mayoritario, 48%, piensa que, aunque no sea lo mismo, sí que se produce la lectura de otro tipo de texto.

6.- ¿Piensas que las generaciones futuras infantiles optarán por lo audiovisual más que por los libros físicos?

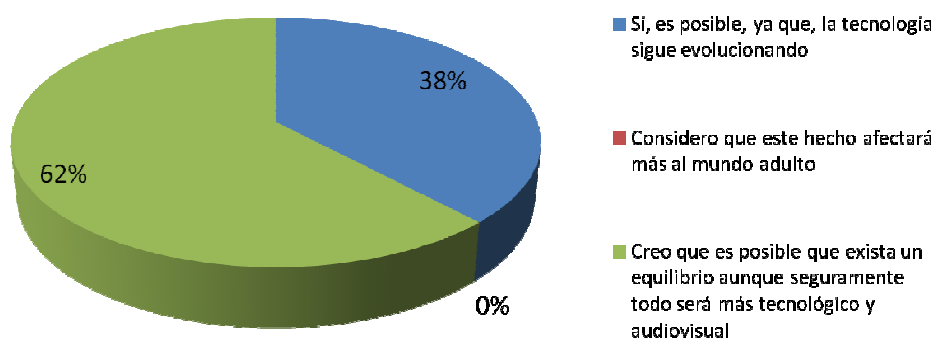


Figura VII.93. Pregunta número seis correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un significativo 62% opta por el equilibrio como respuesta mayoritaria considerando que las futuras generaciones harán uso tanto de lo audiovisual como de los libros físicos. El resto de estudiantes, un 38% señala que es posible que los niños opten únicamente por el medio audiovisual anteponiéndolo a las lecturas en formato físico.

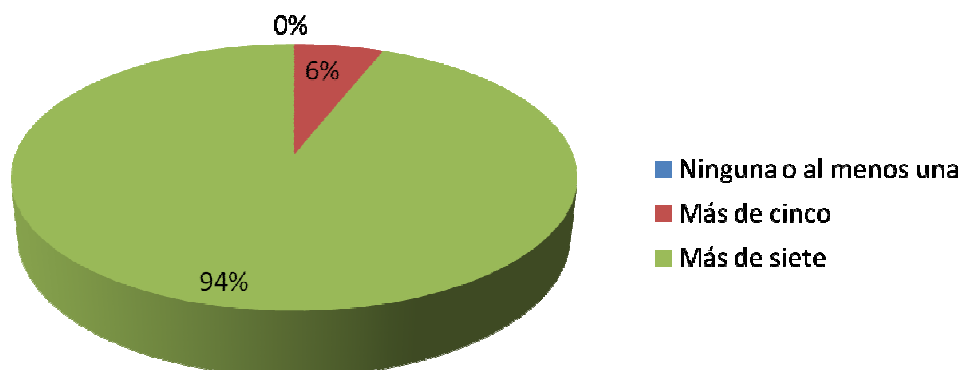
7.- ¿Cuántas películas Disney/Pixar has visto durante tu infancia, adolescencia y actualidad?

Figura VII.94. Pregunta número siete correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un elevado 94% indica que ha visionado más de siete películas de la factoría Disney/Pixar. El resto de respuestas se sitúa en el 6%, aludiendo a que ha visto más de cinco. Ninguno de ellos menciona no haber estado en contacto o no haber visto ninguna película de tal factoría.

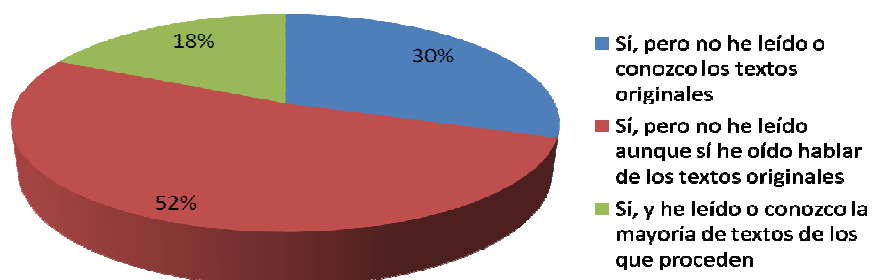
8.- ¿Eres consciente de que las películas Disney/Pixar suelen ser adaptaciones de cuentos o relatos tradicionales?

Figura VII.95. Pregunta número ocho correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Solo un 18% de las respuestas reseña que es consciente de que las películas son adaptaciones de cuentos clásicos y que ha leído dichos relatos. Un 52% ha oído hablar de ellos pero no los ha leído. Y, finalmente, un significativo 30% no ha leído ni tiene noticias de los textos originales que originaron las adaptaciones cinematográficas.

9.- ¿Piensas que las películas Disney/Pixar tienen un carácter educativo?

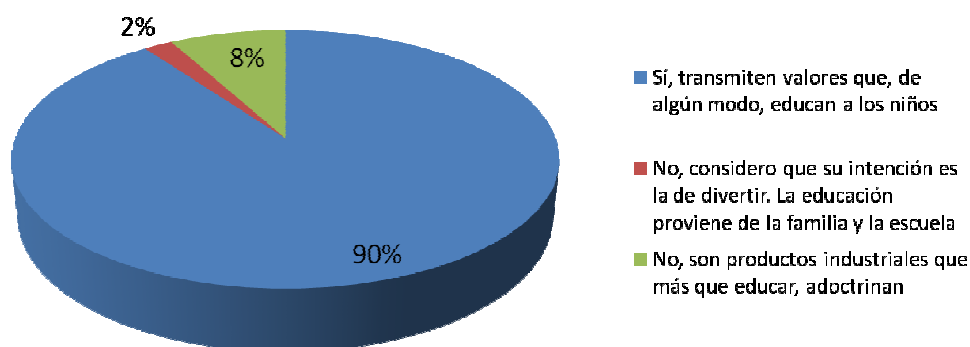


Figura VII.96. Pregunta número nueve correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un elevadísimo porcentaje, 90%, de los estudiantes cree que las películas de la factoría Disney/Pixar sí tienen valores que educan a los niños. Solo un 2% alude al carácter lúdico de las películas sin reparar en su valor formativo. Y, por último, un 8% repara en el posible adoctrinamiento que pueda derivarse del visionado de estas producciones audiovisuales.

10.- ¿Has leído las versiones originales de los cuentos clásicos?

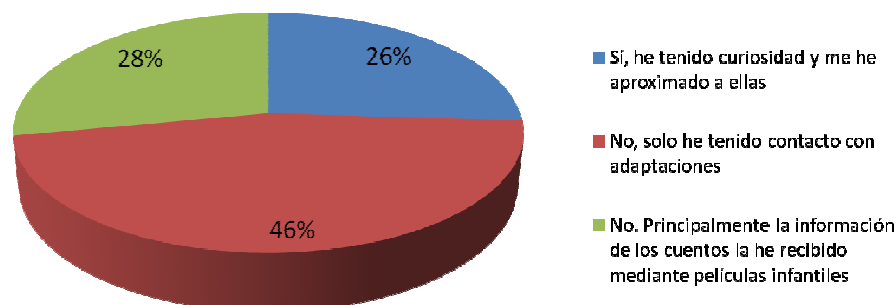


Figura VII.97. Pregunta número diez correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un 26% de los estudiantes indica que sí se ha aproximado y ha leído las versiones originales de los cuentos clásicos. Un 46% únicamente ha tenido contacto con adaptaciones realizadas a partir de estos textos. Y, finalmente, un 28% relaciona su respuesta con haber visto las películas infantiles inspiradas en tales relatos.

11.- ¿Crees que los cuentos clásicos resultan actuales (tienen actualidad) o los valores que proponen están obsoletos "caducados"?

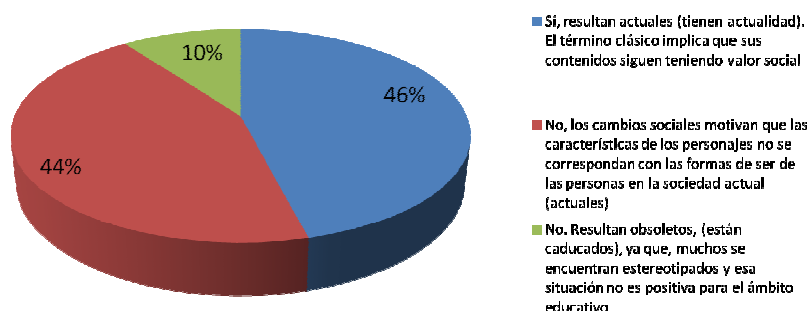


Figura VII.98. Pregunta número once correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Casi la mitad del alumnado, un 46%, responde que cree que los cuentos clásicos y sus valores sí resultan actuales. Por contra, un 44% indica que los cambios sociales motivan que los comportamientos de los cuentos no tengan validez en la actualidad. A ese porcentaje hay que sumar el 10% que cree que los valores están obsoletos a la par que estereotipados.

12.- ¿Conoces, además de las adaptaciones cinematográficas, otras manifestaciones artísticas relacionadas con los cuentos clásicos?

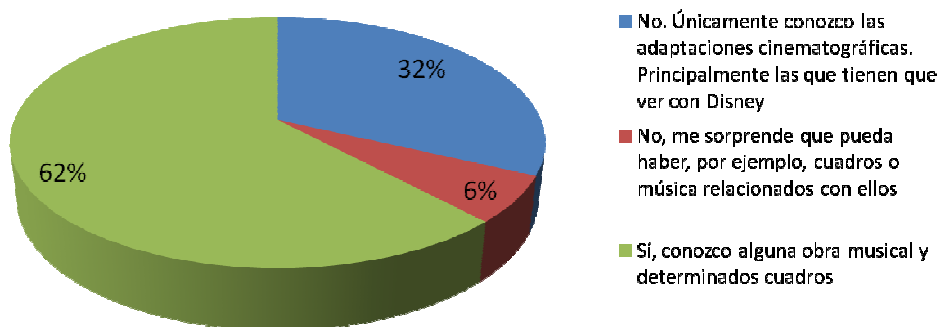


Figura VII.99. Pregunta número doce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un 62% reseña que conoce alguna obra musical y determinados cuadros que tienen a los cuentos clásicos como inspiración. Un 6% queda sorprendido por la presencia de cuadros o música que se relacione o proceda de estos cuentos. Y, por último, un 32% indica que solamente conoce las adaptaciones cinematográficas realizadas por la factoría Disney/Pixar.

13.- ¿Crees que existen estereotipos sexistas en los cuentos clásicos?

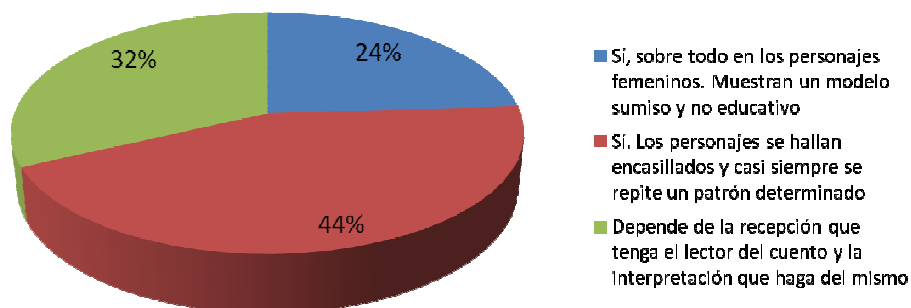


Figura VII.100. Pregunta número trece correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un porcentaje combinado del 68% del alumnado cree que sí existen los estereotipos sexistas en los cuentos clásicos. Las razones tienen que ver con la abnegación de los personajes femeninos y con el encasillamiento de los personajes principales que suelen seguir un patrón determinado. El resto de respuestas, 32%, señala que, todo depende de la recepción que se haga del cuento. En ella está la clave para considerar si hay o no estereotipos.

14.- ¿Piensas que los modos de actuar de los (las atribuciones hechas) personajes femeninos y masculinos en los cuentos suponen un modelo de educación erróneo?

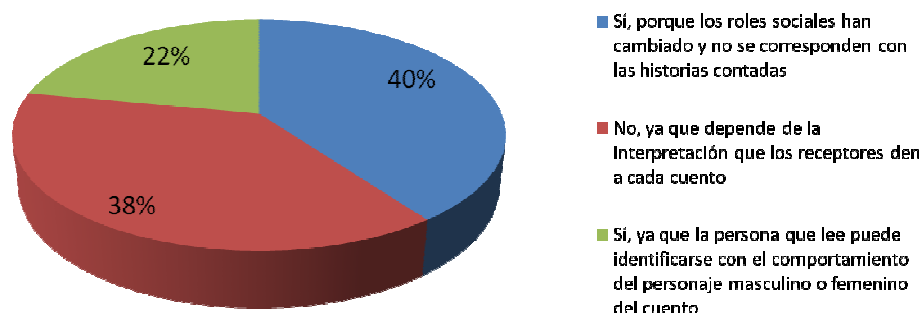


Figura VII.101. Pregunta número catorce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un porcentaje importante de respuestas, 38%, dice que los receptores son los que interpretan el contenido de los cuentos clásicos, luego no consideran que sean un modelo educativo erróneo. El porcentaje combinado restante, 62%, cree que sí, y lo hace en virtud de dos razones: una, que los roles sociales han cambiado; y, la segunda que las personas pueden identificarse con los comportamientos estereotipados que muestran los protagonistas de tales relatos.

15.- ¿Consideras que el profesorado es consciente del posible sexismo existente en los cuentos clásicos que utiliza habitualmente en el aula?

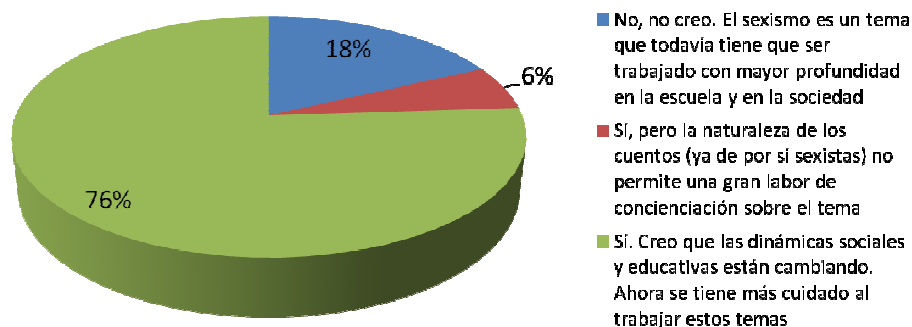


Figura VII.102. Pregunta número quince correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

Un muy elevado 76% cree que las dinámicas sociales y educativas han cambiado y los docentes en activo tienen cuidado a la hora de trabajar el tema del sexismo y los cuentos clásicos en las aulas. Un 6% señala que la naturaleza de los cuentos hace complicada la labor en el ámbito escolar. Por último, un 18% opina que el sexismo es una temática que todavía requiere de mucho más trabajo por parte de todos los agentes educativos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

VII.7. Discusión de datos

VII.7.1. Discusión de datos globales

Tabla VII.1. Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Sexo

Sexo			
Varón		Mujer	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
47	13.3%	306	86.7%

La globalidad de los resultados se corresponde con la realidad de las Facultades de Educación donde el número de mujeres es muy superior al de los varones. Además, esta cifra se incrementa cuando la muestra incluye la especialidad de Educación Infantil. Por ello, ese porcentaje cercano al ochenta y siete por ciento también provoca que la variable género no pueda ser significativa al corresponderse la mayoría de respuestas con el femenino.

Tabla VII.2. *Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Edad*

Edad					
18-20 años		20-22 años		Más de 22 años	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
185	52.4%	101	28.6%	67	19.0%

La edad de los participantes, si agrupamos todos los cursos implicados en la investigación, nos muestra que no son demasiados aquellos estudiantes que superan la edad esperada que se corresponde con el curso en el que están ubicados. El diecinueve por ciento nos podría indicar que esa población podría tener más experiencia vital que mostrar en las respuestas pero ese factor tal vez no sea comprobable, ya que, ese bagaje puede no tener nada que ver con la Literatura infantil que es el concepto que aquí se está investigando.

Tabla VII.3. *Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 1*

1.- ¿Consideras la Literatura Infantil como un tipo de literatura específica?					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
103	29.2%	117	33.1%	133	37.7%

El total de resultados nos permite apreciar cómo existe una diversidad de respuestas que no nos permite alcanzar una conclusión relevante con respecto de la cuestión. El porcentaje más alto corresponde a no utilizar etiquetas en la Literatura y considerar esos textos como simplemente literarios, un treinta y

siete por ciento. Si combinamos las respuestas b y c, obtendremos una cifra de casi setenta y uno por ciento que explicaría que la Literatura infantil no es únicamente la referida al mundo de los niños. Sin embargo, un veintinueve por ciento sigue manteniendo que esta disciplina se relaciona solo con el mundo infantil. Dado el marco teórico que hemos desarrollado, creemos un tanto preocupante que casi un tercio de las respuestas se muestre a favor de la consideración de la Literatura infantil como algo específico, solamente orientado a los niños.

Tabla VII.4. *Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 2*

2.- ¿Crees que el adjetivo infantil motiva que los textos de Literatura infantil sean considerados de menor calidad?					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
61	17.3%	165	46.7%	127	36.0%

Las contestaciones a la segunda de las preguntas inciden principalmente en la opción b que insiste de nuevo en el uso de etiquetas, encuadrando esta Literatura en el ámbito exclusivo de los niños. Un interesante cuarenta y siete por ciento es el porcentaje que opta por tal alternativa. Un diecisiete por ciento escoge la respuesta que tiene que ver con la simpleza asociada al adjetivo infantil; y, por último un treinta y seis por ciento indica que no tiene por qué existir la consideración de menor calidad por el hecho de ser nombrada de ese modo. Esta última cifra parece la más orientada a la menor discusión sobre el concepto de Literatura infantil, indicando que los encuestados no reparan en la importancia de la denominación ni en la repercusión que esta pueda tener en el pensamiento de las personas. Teniendo en cuenta las connotaciones que socialmente se pueden producir a partir de lo infantil, probablemente la relación entre lenguaje y pensamiento y cómo el primero modifica o influye sobre el segundo no ha sido tenido en cuenta. No obstante, que casi la mitad de las respuestas incidan en la cuestión del etiquetado nos parece significativo e

interesante con respecto del parecer crítico de los encuestados y su postura ante el concepto de la Literatura infantil.

Tabla VII.5. *Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 3*

3.- ¿Piensas que la Literatura infantil se refiere a literatura de los niños, a literatura para niños, o a ambas?					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
16	4.5%	127	36.0%	210	59.5%

Sobre el grupo de destinatarios que tiene la Literatura infantil y la matización que tiene su denominación, la respuesta mayoritaria se decanta por aunar tanto literatura de los niños como literatura para niños. Un elevado cincuenta y nueve por ciento responde de dicha forma. Desde nuestro punto de vista, probablemente muchos de los estudiantes que han respondido no han tenido en cuenta la diferencia semántica de los términos y lo importante que es que la literatura se redacte para los niños o que, por el contrario, la literatura la redacten los niños. En este segundo caso la presencia del adulto no sería tan destacada en el sentido referido a su intervención moral o en el proceso de selección; mientras que en el caso de la literatura de los niños abarcaría tanto la que los niños hacen suya como la que producen. Un escaso cuatro por ciento piensa que la literatura elaborada por niños no puede ser pensada como Literatura infantil y un treinta y seis opta por la opción referida a la literatura pensada para niños.

Tabla VII.6. *Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 4*

4.- ¿Piensas que la Literatura infantil se limita únicamente a textos escritos?					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
52	14.7%	147	41.7%	154	43.6%

Ante la pregunta que tenía que ver con la incidencia de los nuevos formatos en el devenir social y cultural, un cuarenta y uno por ciento de los estudiantes respondieron que la presencia de lo audiovisual en nuestra cotidianeidad sí puede provocar que haya que plantearse si la Literatura infantil puede albergar textos no solamente escritos sino también digitales (en formato audiovisual). Solo un catorce por ciento indica que no podemos incluir otro tipo de manifestaciones, ya que, si lo hacemos ya no estaríamos hablando de Literatura. Y, por último, un cuarenta y tres por ciento escoge la opción referida a la combinación de las anteriores respuestas. A tenor de lo observado podemos deducir de las contestaciones que, si bien el alumnado pertenece a una generación donde la presencia digital es constante y donde él usa de manera consuetudinaria esa tecnología, la tradición impuesta donde se asume la asociación entre Literatura y versiones impresas todavía persiste. Por tanto, se aprecia en las respuestas una leve tendencia hacia la aceptación pero se mantienen los patrones clásicos sobre la concepción literaria.

Tabla VII.7. *Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 5*

5.- ¿Crees que cuando se visiona una película también es un modo de lectura?					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
69	19.6%	143	40.5%	141	39.9%

Esta pregunta tenía la intención de complementar a la cuestión precedente. Se consultaba si el hecho frecuente que en la actualidad todas las personas realizamos: ver una película, podría ser considerado como un modo de lectura. Un bajo diecinueve por ciento sí estuvo de acuerdo con equiparar ambas situaciones, pero un importante cuarenta por ciento separa ambas acciones, ya que, justifica que las condiciones de lectura son diferentes. En este caso probablemente se manifieste el anteriormente indicado peso de la tradición sin reparar en que si la concepción se centra en el texto lo que varía es el formato. Por último, casi un cuarenta por ciento señala que se produce una

lectura de otro tipo de texto pero no termina de equiparar las acciones. Se desprende de las respuestas obtenidas que estas complementan a las de la pregunta número cinco. Se vislumbra una tendencia hacia lo digital pero la visión sigue siendo tradicional por lo que la incidencia de la consideración digital en el concepto de Literatura infantil todavía no es significativa.

Tabla VII.8. *Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 6*

6.- ¿Piensas que las generaciones futuras infantiles optarán por lo audiovisual más que por los libros físicos?					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
131	37.1%	3	0.9%	219	62.0%

Ante una cuestión que se relaciona con la predicción de futuro basada en el comportamiento que puedan tener los niños actuales, el alumnado encuestado optó en su mayoría, sesenta y dos por ciento, por la respuesta concerniente al equilibrio entre el uso de libros físicos y medios audiovisuales por parte de las futuras generaciones. Un treinta y siete por ciento señaló que es posible que en el futuro se utilicen más los contenidos y formatos digitales debido a la evolución tecnológica que es constante. Y un casi nulo uno por ciento relaciona la cuestión con el mundo adulto más que con el mundo infantil. Si agrupamos las tres preguntas, desde la número cuatro hasta la seis, vemos que los comentarios que inferimos son similares, ya que, la línea argumentativa de las respuestas es similar: hay una tendencia a considerar la incidencia de lo audiovisual en la cultura y en el uso que puedan hacer los niños de ella pero no existe un atrevimiento para pensar que pueda existir una hibridación y que la Literatura infantil se pueda manifestar en distintos formatos.

Tabla VII.9. *Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 7*

7.- ¿Cuántas películas Disney/Pixar has visto durante tu infancia, adolescencia y actualidad?					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
4	1.1%	26	7.4%	323	91.5%

En este caso las contestaciones a la pregunta número siete no presentan ninguna duda ni permiten grandes discusiones. El noventa y uno por ciento de los estudiantes han visto más de siete películas de la Factoría Disney/Pixar durante su infancia. Solo un siete por ciento recuerda que fuesen más de cinco. Y, únicamente cuatro personas de toda la muestra optaron por la respuesta que tenía que ver con no haber visto ninguna o al menos una. Estas respuestas ponen de manifiesto el manto de influencia de la citada Factoría posee sobre las generaciones actuales y las precedentes. El hecho de haber sido objeto de los contenidos Disney/Pixar sin duda influye en la visión infantil que estos estudiantes poseen y, lógicamente, tiene una incidencia en las respuestas que han ido proporcionando durante la cumplimentación del cuestionario.

Tabla VII.10. *Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 8*

8.- ¿Eres consciente de que las películas Disney/Pixar suelen ser adaptaciones de cuentos o relatos tradicionales?					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
86	24.4%	190	53.8%	77	21.8%

Casi un cincuenta y cuatro por ciento de las personas que responden indican que sí son conscientes de que esas películas Disney/Pixar de las que han sido espectadores son adaptaciones de cuentos clásicos o tradicionales, habiendo oído hablar de ellos pero no habiéndolos leído. Casi un veintidós por ciento sí que los conoce y los ha leído mientras que un veinticuatro por ciento ni los ha leído ni los conoce. La combinación de porcentajes referidos al desconocimiento de los cuentos clásicos es de setenta y ocho por ciento, lo que supone una cifra

muy alta y hace que exista una importante correspondencia entre el consumo audiovisual y el conocimiento de personajes e historias. Esta pregunta nos hace poner en cuestión tres de las precedentes (desde la cuarta hasta la sexta), ya que, pese a que los estudiantes presentan un respeto por la tradición escrita, se han nutrido principalmente del medio digital. Este hecho nos parece altamente relevante para las conclusiones de este trabajo de investigación.

Tabla VII.11. *Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 9*

9.- ¿Piensas que las películas Disney/Pixar tienen un carácter educativo?					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
281	79.6%	27	7.7%	45	12.7%

Continuando con la línea establecida en las dos cuestiones anteriores, se preguntaba a los estudiantes en esta cuestión número nueve por el posible carácter educativo que puedan poseer las películas Disney/Pixar. Un elevado porcentaje, setenta y nueve por ciento de personas optaron por la primera de las alternativas ofrecidas. Es decir, pensaban que sí transmitían valores que educaban a los niños. Un siete por ciento de las contestaciones indicaba que la educación proviene de las familias y creía que dichas producciones audiovisuales solo divertían. Por último, un doce por ciento incide en el posible carácter industrial de dichas películas y su también posible intención adoctrinadora. Como vemos, tal vez debido a su experiencia personal y, sobre todo, disfrute con este tipo de producciones, los estudiantes escogen la opción que tiene que ver con la transmisión de determinados valores que la Factoría en cuestión pueda ofrecer. Esto concuerda con las respuestas previas, ya que el espectro de conocimiento en general se reduce a ellas y el grado de satisfacción con ellas es elevado.

Tabla VII.12. *Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 10*

10.- ¿Has leído las versiones originales de los cuentos clásicos?					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
85	24.1%	153	43.3%	115	32.6%

Una de las preguntas de control era la cuestión número diez. En este caso se les consultaba sobre la lectura de cuentos clásicos originales. Dicha interrogación complementaba a la pregunta número ocho. Un veinticuatro por ciento de las respuestas indicó que sí había tenido curiosidad y había realizado la lectura de las mencionadas obras. Un cuarenta y tres por ciento indicó que solo había manejado adaptaciones de los textos. Y, por último, un treinta y dos por ciento de los encuestados señaló que principalmente había recibido la información desde el medio que suponen las películas. El análisis de estos porcentajes nos hace reafirmar la visión que poseíamos aportada por las preguntas anteriores; los estudiantes tienen un bagaje de conocimiento que viene dado por el visionado de películas o por adaptaciones concretas de las historias clásicas. Este hecho no es negativo pero sí indica carencias de conocimiento que influye en la concepción de la Literatura infantil, ya que, va a permitir que la tendencia hacia el pensamiento social como algo simple sea más sencilla, al no dominar los mediadores la globalidad del texto que están transmitiendo a los niños. Sería deseable que, aunque el trabajo literario con los más pequeños se realiza con clásicos adaptados, los educadores-mediadores-docentes conocieran los textos originales para tener la posibilidad de hacer o no matizaciones relativas a las versiones que se manejan.

Tabla VII.13. *Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 11*

11.- ¿Crees que los cuentos clásicos tienen actualidad o los valores que proponen están “caducados”?					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
139	39.4%	113	32.0%	101	28.6%

Con respecto de los valores que puedan estar contenidos en los cuentos clásicos, el alumnado consultado expresó en un treinta y nueve por ciento que no ha habido grandes cambios en la percepción humana y que la transmisión educativa que se realiza desde los cuentos clásicos sigue siendo válida. Un treinta y dos por ciento sí que apostaría por la necesidad de variar dichos mensajes, ya que, por las características que muestran las personas del siglo XXI, no existe una correspondencia entre la transmisión clásica y las situaciones actuales. En el último caso, un veintiocho por ciento opina que los valores de esos cuentos clásicos están caducados y, sobre todo, insisten en los estereotipos que en ellos se presentan. El porcentaje combinado de sesenta por ciento relativo a que no se encuentran exactamente contextualizados los valores transmitidos es interesante analizarlo, ya que, vuelve a mostrar la tendencia referida a querer modernizar la Literatura infantil y su concepto aunque la información que hemos obtenido de las preguntas precedentes muestra la asimilación del conservadurismo y la tradición.

Tabla VII.14. *Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 12*

12.- ¿Conoces, además de las adaptaciones cinematográficas, otras manifestaciones artísticas relacionadas con los cuentos clásicos?					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
111	31.4%	26	7.4%	216	61.2%

Esta pregunta estaba referida a buscar otras manifestaciones artísticas producidas desde los cuentos clásicos. El hecho de encontrar un sesenta y uno por ciento no nos parece relevante, ya que, hay un factor que influye sobremanera en dicha cifra y ni siquiera tiene una producción correspondiente en Literatura infantil. Nos estamos refiriendo al *Rey León*, que sería la obra musical que ese porcentaje tan alto de estudiantes conoce. En este caso apreciamos cómo la influencia mediática introduce las cuestiones relativas (aunque no exactamente insertadas en el mundo infantil) al estereotipo de la Literatura infantil y perjudica notablemente la noción y la conformación del

concepto. Señalamos de igual manera el siete por ciento de las respuestas referidas a cuadros o música relacionados con la disciplina y el treinta y uno por ciento que relaciona las manifestaciones artísticas con el cine y la Factoría Disney/Pixar, aspecto del que ya teníamos constancia a través de las cuestiones precedentes.

Tabla VII.15. *Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 13*

13.- ¿Crees que existen estereotipos sexistas en los cuentos clásicos?					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
107	30.3%	173	49.0%	73	20.7%

Las tres preguntas que forman parte del final del cuestionario inciden en la cuestión sexista y en cómo el concepto de Literatura infantil puede estar impregnado por este fenómeno social. La primera pregunta pretendía ahondar en la opinión concerniente a si en los cuentos clásicos se puede apreciar discriminación en razón de género. Un importante cuarenta y nueve por ciento responde a esta cuestión indicando que los personajes se encuentran encasillados y siempre existe una repetición concreta de un patrón. Complementa esta cifra el treinta por ciento que señala al ámbito femenino como el gran perjudicado de la transmisión de cuentos clásicos. El veinte por ciento restante opta por indicar que será la recepción del lector u oyente la que determine si en un relato existe o no sexismo. Es interesante este último porcentaje, ya que, no centran tanto en el cuento sino en la interpretación del mismo, la presencia de la posible discriminación. La cifra combinada de setenta y nueve por ciento que orienta su respuesta hacia el sexismo presente en las historias clásicas denota un espíritu crítico positivo.

Tabla VII.16. *Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 14*

14.- ¿Piensas que las atribuciones hechas a personajes femeninos y masculinos en los cuentos suponen un modelo de educación erróneo?					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
189	53.5%	104	29.5%	60	17.0%

Complementando a la anterior pregunta, se consultó a los estudiantes sobre las atribuciones hechas a los personajes protagonistas de los cuentos y su consecuencia para el mundo de la educación. Un cincuenta y tres por ciento indica que el modelo de educación es erróneo debido a los cambios sociales que acontecen, sobre todo, teniendo en cuenta que las sociedades son distintas de las que vieron cómo se gestaban dichas historias. Un diecisiete por ciento también piensa que el modelo de educación es erróneo pero en este caso la razón tiene que ver con la posibilidad referida a que la persona se identifique e imite las acciones de los personajes de tales relatos. Por último, un veintinueve por ciento no cree que supongan un modelo negativo, ya que, indican que dependerá de la interpretación que hagan las personas del contenido de la historia recibida. Hemos de matizar un hecho importante y es que, poniendo en relación las contestaciones a esta pregunta con respuestas de cuestiones anteriores, vemos que la información en su mayoría procede de versiones o adaptaciones audiovisuales, en las que probablemente la brecha entre mundo masculino y femenino mostrada sea mayor.

Tabla VII.17. *Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 15*

15.- ¿Consideras que el profesorado es consciente del posible sexismo existente en los cuentos clásicos que utiliza habitualmente en el aula?					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
100	28.3%	23	6.5%	230	65.2%

Por último, la cuestión restante abundaba en la situación del profesorado y su uso de cuentos clásicos en el aula. Un elevado sesenta y cinco por ciento de las respuestas se orientaron a expresar que actualmente se tiene más cuidado al trabajar estos temas en las aulas. Un seis por ciento expresa que la naturaleza de los textos no permite una labor satisfactoria con los mismos. Y un veintiocho por ciento opta por indicar que el sexismo es un tema que precisa de mayor trabajo en las aulas. Como podemos apreciar existe cierta desviación con respecto de las dos preguntas anteriores, ya que, se indica principalmente que se está trabajando positivamente en torno a la temática pero a la vez se dice que los cuentos siguen transmitiendo valores relacionados con la discriminación en razón de género. Con respecto del concepto de Literatura infantil nos muestra que existe una separación entre la labor docente y los textos de la disciplina, ya que, da la impresión de que al responder a esta última pregunta los estudiantes no han pensado en las obras literarias sino en lo que es deseable en el ámbito de la docencia.

VII.7.2. Discusión de resultados. Comparación entre Universidades

Tabla VII.18. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Sexo*

Sexo (UCLM)			
Varón		Mujer	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
22	24.4%	68	75.6%

Sexo (UM)			
Varón		Mujer	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
25	9.5%	238	90.5%

Con la intención de desglosar los resultados globales, en esta apartado comenzamos comparando los resultados entre Universidades. En el caso de la distribución teniendo en cuenta el género, observamos que, en la Universidad

de Castilla-La Mancha la muestra fue menor y es esa la razón por la que la presencia de los varones se eleva hasta casi el veinticinco por ciento. En lo que concierne a la Universidad de Murcia, la participación de los estudiantes masculinos se cifra en unos números que no llegan al diez por ciento. En todo caso, estos números no hacen sino corroborar las realidades de los estudios de Magisterio, en los que –sobre todo en Educación Infantil- la presencia femenina es más que importante.

Tabla VII.19. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Edad*

Edad (UCLM)					
18-20 años		20-22 años		Más de 22 años	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
0	0.0%	71	78.9%	19	21.1%

Edad (UM)					
18-20 años		20-22 años		Más de 22 años	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
70	26.6%	145	55.1%	48	18.3%

La comparación entre edades nos muestra cómo en la Universidad de Castilla-La Mancha al contar con cursos superiores, no hubo estudiantes en la primera franja establecida. Y cómo el alumnado que superaba la edad de veintidós años no llegaba a la cuarta parte de la muestra. En lo concerniente a la Universidad de Murcia, este último porcentaje tampoco llega al veinte por ciento. Por consiguiente, podemos indicar que la muestra de ambas instituciones ha convergido en unas edades que, en principio, van a conferir unas experiencias similares en torno al concepto de Literatura infantil.

Tabla VII.20. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades.*
Pregunta 1

1.- ¿Consideras la Literatura Infantil como un tipo de literatura específica? (UCLM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
16	17.8%	35	38.9%	39	43.3%

1.- ¿Consideras la Literatura Infantil como un tipo de literatura específica? (UM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
87	33.1%	82	31.2%	94	35.7%

Atendiendo a las cifras de cada universidad, no existe una diferencia significativa en lo que respecta a la respuesta de la primera pregunta sobre el concepto de Literatura infantil. Uno de los datos que más nos pueden interesar es el que afecta a la primera respuesta, aquella que se centra en orientar esta disciplina solo para niños. En el caso de la Universidad de Castilla-La Mancha –y siempre teniendo en cuenta que es una menor muestra-, el porcentaje no alcanza el veinte por ciento mientras que el caso de la institución murciana se eleva hasta la tercera parte de las contestaciones. La segunda respuesta presenta una diferencia de siete puntos a favor de la institución manchega y sucede lo mismo en la tercera cuestión. En una posterior comparación efectuada en un apartado ulterior podremos ver si esta variación se puede deber a que se cursa la materia o a la pertenencia a una u otra especialidad: Educación Infantil o Educación Primaria.

Tabla VII.21. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades.*
Pregunta 2

2.- ¿Crees que el adjetivo infantil motiva que los textos de Literatura infantil sean considerados de menor calidad? (UCLM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
12	13.3%	41	45.6%	37	41.1%

2.- ¿Crees que el adjetivo infantil motiva que los textos de Literatura infantil sean considerados de menor calidad? (UM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
49	18.6%	124	47.2%	90	34.2%

Los datos que se corresponden con esta segunda cuestión nos indican que los porcentajes referidos a la segunda contestación: el adjetivo infantil etiqueta a este tipo de Literatura, son muy similares. La variación estriba levemente en la primera y tercera respuesta donde en esta última los encuestados de la Universidad de Castilla-La Mancha muestran un mayor desacuerdo con que el adjetivo origine dichas etiquetas. De todos modos, no podemos inferir que existe una diferencia significativa en las respuestas otorgadas, ya que en ambos casos las mayorías están muy próximas.

Tabla VII.22. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 3*

3.- ¿Piensas que la Literatura infantil se refiere a literatura de los niños, a literatura para niños, o a ambas? (UCLM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
7	7.8%	20	22.2%	63	70.0%

3.- ¿Piensas que la Literatura infantil se refiere a literatura de los niños, a literatura para niños, o a ambas? (UM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
9	3.4%	107	40.7%	147	55.9%

En el caso que concierne a la tercera pregunta, sí que encontramos cierta diferencia significativa entre las respuestas obtenidas. Así, en el caso de la Universidad de Castilla-La Mancha, los estudiantes optan por conferir un setenta por ciento a pensar que la Literatura infantil se refiere tanto a literatura de los niños como para niños. En el caso de la Universidad de Murcia

es un cincuenta y seis por ciento. Dicha diferencia se trasvasa de igual manera a la segunda respuesta, ya que, en la institución murciana casi un cuarenta y uno por ciento cree que es Literatura para niños contrastando con el veintidós por ciento de la institución Manchega. Los bajos porcentajes que conciernen a la primera contestación no están muy diferenciados entre los encuestados de las diferentes universidades.

Tabla VII.23. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 4*

4.- ¿Piensas que la Literatura infantil se limita únicamente a textos escritos? (UCLM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
7	7.8%	39	43.3%	44	48.9%

4.- ¿Piensas que la Literatura infantil se limita únicamente a textos escritos? (UM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
45	17.1%	108	41.1%	110	41.8%

La cuarta pregunta intentaba averiguar si los estudiantes pensaban que la Literatura infantil tenía una limitación a los textos escritos. Los porcentajes presentan una variación que tiene que ver con que el alumnado de la Universidad de Castilla-La Mancha en un cuarenta y nueve por ciento opinaba que pueden acontecer dos situaciones, es decir, que sea otro tipo de manifestación y que, tal vez, haya que plantearse si incluir las manifestaciones audiovisuales como forma de Literatura. Contrasta tal porcentaje con el cuarenta y uno por ciento de estudiantes de la Universidad de Murcia que responden a tal cuestión. Se compensan los números en la primera respuesta donde un diecisiete por ciento de respuestas de la institución murciana optan por considerarla otra manifestación, por el casi ocho por ciento de la manchega.

Tabla VII.24. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades.*
Pregunta 5

5.- ¿Crees que cuando se visiona una película también es un modo de lectura? (UCLM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
17	18.9%	35	38.9%	38	42.2%

5.- ¿Crees que cuando se visiona una película también es un modo de lectura? (UM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
52	19.8%	108	41.0%	103	39.2%

También se produce similitud en los porcentajes otorgados por el alumnado de las dos universidades cuando se les plantea si cuando se visiona una película también se puede considerar tal proceso como un modo de lectura. Se equiparan las cifras referidas a la segunda y a la tercera respuesta en lo que respecta a ser las más escogidas. Eso supone una división de opinión entre los que consideran que son condiciones distintas y por tanto no lo ven factible; y, aquellos que observan que, pese a ser un formato diferente, sí que se da un modo de lectura.

Tabla VII.25. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades.*
Pregunta 6

6.- ¿Piensas que las generaciones futuras infantiles optarán por lo audiovisual más que por los libros físicos? (UCLM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
36	40.0%	1	0.1%	53	58.9%

6.- ¿Piensas que las generaciones futuras infantiles optarán por lo audiovisual más que por los libros físicos? (UM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje

95	36.1%	2	0.8%	166	63.1%
----	-------	---	------	-----	-------

Preguntado el alumnado de ambas universidades acerca de la previsión que pueda hacer sobre el uso bien audiovisual o bien del libro físico que harán las futuras generaciones, se aprecia que los porcentajes son muy similares. Es decir, no existe una variación significativa entre ello. Por esa razón, la respuesta mayoritaria coincide, otorgando mayor confianza a la opción relacionada con el posible equilibrio entre libros y medios audiovisuales, aunque con tendencia hacia los segundos. Por tanto, no podemos considerar que la pertenencia a una u otra institución haya afectado a las respuestas generadas.

Tabla VII.26. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 7*

7.- ¿Cuántas películas Disney/Pixar has visto durante tu infancia, adolescencia y actualidad? (UCLM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
0	0.0%	8	8.9%	82	91.1%

7.- ¿Cuántas películas Disney/Pixar has visto durante tu infancia, adolescencia y actualidad? (UM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
4	1.5%	18	6.9%	241	91.6%

En la comparación que atañe a esta cuestión no se aprecia apenas diferencia entre los datos de una y otra universidad. Prácticamente todas las contestaciones superan el noventa por ciento en ambas instituciones, mostrando que la influencia audiovisual de la Factoría Disney es muy importante en la conformación del bagaje de conocimientos que sobre el mundo infantil tienen todos estos estudiantes.

Tabla VII.27. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades.*
Pregunta 8

8.- ¿Eres consciente de que las películas Disney/Pixar suelen ser adaptaciones de cuentos o relatos tradicionales? (UCLM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
26	28.9%	47	52.2%	17	18.9%

8.- ¿Eres consciente de que las películas Disney/Pixar suelen ser adaptaciones de cuentos o relatos tradicionales? (UM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
60	22.8%	143	54.4%	60	22.8%

La pregunta número ocho arroja porcentajes muy similares en lo que respecta a las tres respuestas posibles. Así, la respuesta mayoritaria es la número dos, en la que el alumnado señala que sí es consciente de que las producciones Disney/Pixar provienen de relatos clásicos y aunque no los han leído sí que han escuchado hablar de ellos. El porcentaje relativo a la lectura de estos textos se situaría en la tercera de las respuestas y en ella, tanto en la Universidad de Castilla-La Mancha como en la de Murcia, se ubica en torno al veinte por ciento, cifra que no es demasiado elevada. También cerca del veinticinco por ciento se sitúan las repuestas de ambas instituciones en lo que concierne a ser conscientes de la naturaleza de esas producciones pero no saber que existían esos originales.

Tabla VII.28. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades.*
Pregunta 9

9.- ¿Piensas que las películas Disney/Pixar tienen un carácter educativo? /UCLM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
71	78.9%	5	5.6%	14	15.5%

9.- ¿Piensas que las películas Disney/Pixar tienen un carácter educativo? (UM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
210	79.8%	22	8.4%	31	11.8%

Ante el pensamiento referido al posible carácter educativo de las producciones audiovisuales de la Factoría Disney/Pixar, los porcentajes que tienen que ver con la primera respuesta son muy similares, no apreciándose apenas diferencia. Dicha contestación se correspondía con que dichas producciones sí transmiten valores que además son educativos. La combinación de porcentajes que atañen tanto a las respuestas número dos y a la número tres, son muy similares. Estas contestaciones se sitúan en la postura contraria, indicando que no transmiten valores bien por causa de un posible adoctrinamiento o bien porque solo tienen una intención relacionada con el entretenimiento.

Tabla VII.29. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 10*

10.- ¿Has leído las versiones originales de los cuentos clásicos? (UCLM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
24	26.7%	46	51.1%	20	22.2%

10.- ¿Has leído las versiones originales de los cuentos clásicos? (UM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
61	23.2%	107	40.7%	95	36.1%

En la respuesta número diez existe una variación de porcentajes, ya que, si bien las personas que responden que sí se han aproximado a las versiones originales de los cuentos clásicos es muy similar, existen diferencias en las dos respuestas restantes. En la segunda respuesta un cuarenta por ciento de los

encuestados de la Universidad de Murcia únicamente ha tenido contacto con adaptaciones; este dato contrasta con el cincuenta y uno por ciento obtenido en la Universidad de Castilla-La Mancha. Existe así mismo una diferencia importante en los estudiantes que afirman haber recibido la información a través de películas, un treinta y seis por ciento en la Universidad de Murcia y un veintidós por ciento en la institución manchega. Tendremos que contrastar este dato más adelante, en el siguiente apartado, cuando se realice la comparación por especialidades.

Tabla VII.30. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 11*

11.- ¿Crees que los cuentos clásicos tienen actualidad o los valores que proponen están “caducados”? (UCLM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
32	35.5%	33	36.7%	25	27.8%

11.- ¿Crees que los cuentos clásicos tienen actualidad o los valores que proponen están “caducados”? (UM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
107	40.7%	80	30.4%	76	28.9%

Ante la pregunta que tenía que ver con la posible caducidad de los valores de los cuentos clásicos, el alumnado de ambas universidades aporta porcentajes de respuestas muy similares, destacando como principal la primera de las respuestas referida a que sí tienen actualidad. Esta opción la mantienen casi un treinta y seis por ciento en la institución manchega y casi un cuarenta y uno por ciento en la murciana. Las dos respuestas restantes, en ambas universidades, se combinan en torno al sesenta por ciento para expresar que esos valores no son actuales y que las formas de ser de las personas actuales son distintas.

Tabla VII.31. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades.*
Pregunta 12

12.- ¿Conoces, además de las adaptaciones cinematográficas, otras manifestaciones artísticas relacionadas con los cuentos clásicos? (UCLM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
31	34.5%	4	4.4%	55	61.1%

12.- ¿Conoces, además de las adaptaciones cinematográficas, otras manifestaciones artísticas relacionadas con los cuentos clásicos? (UM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
80	30.4%	22	8.4%	161	61.2%

Las respuestas del alumnado de ambas universidades son similares en porcentajes cuando nos referimos a la pregunta número doce. Esta procuraba encontrar si los estudiantes conocían otras manifestaciones artísticas relacionadas con los cuentos clásicos aparte de la literaria. Como se ha comentado en análisis precedentes de esta pregunta, el alto porcentaje, sesenta y uno por ciento, que corresponde a conocer alguna obra musical y determinados cuadros, probablemente tenga más que ver con la influencia mediática que con el conocimiento real. El hecho de que las respuestas y porcentajes sean tan similares no supone ninguna inferencia especial para las conclusiones de la investigación.

Tabla VII.32. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades.*
Pregunta 13

13.- ¿Crees que existen estereotipos sexistas en los cuentos clásicos? (UCLM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
25	27.8%	44	48.9%	21	23.3%

13.- ¿Crees que existen estereotipos sexistas en los cuentos clásicos? (UM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
82	31.2%	129	49.0%	52	19.8%

Si analizamos los datos mostrados por el alumnado en ambas instituciones, los porcentajes son similares, destacando el casi idéntico cuarenta y nueve por ciento que se corresponde con la segunda respuesta, aquella que habla de cómo los personajes están encasillados y usualmente se repite un patrón determinado. Esta contestación ante la cuestión referida a si existen estereotipos sexistas en los cuentos clásicos combina con la primera contestación donde se remarca que la diferencia de género se muestra sobre todo en lo que concierne a los personajes femeninos. El porcentaje más bajo tiene que ver con la recepción que el lector tenga de los textos, ya que, dependiendo de ella, se percibirá la presencia o no del sexismo.

Tabla VII.33. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 14*

14.- ¿Piensas que las atribuciones hechas a personajes femeninos y masculinos en los cuentos suponen un modelo de educación erróneo? (UCLM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
49	54.4%	27	30.0%	14	15.6%

14.- ¿Piensas que las atribuciones hechas a personajes femeninos y masculinos en los cuentos suponen un modelo de educación erróneo? (UM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
140	53.2%	77	29.3%	46	17.5%

Los porcentajes que el alumnado proporciona en la pregunta número catorce son prácticamente idénticos en las dos universidades. Así, antes las preguntas sobre las atribuciones que se hacen a los personajes masculinos y

femeninos y si estas son un modelo erróneo, la mayoría de respuestas tienen que ver con la alusión al cambio de roles sociales y la no correspondencia de estos con las historias que se cuentan. El resto de respuestas que son similares en ambas instituciones aluden a la posible interpretación del lector y a la posible identificación con los comportamientos de esos protagonistas.

Tabla VII.34. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 15*

15.- ¿Consideras que el profesorado es consciente del posible sexismo existente en los cuentos clásicos que utiliza habitualmente en el aula? (UCLM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
23	25.5%	8	8.9%	59	65.6%

15.- ¿Consideras que el profesorado es consciente del posible sexismo existente en los cuentos clásicos que utiliza habitualmente en el aula? (UM)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
77	29.3%	15	5.7%	171	65.0%

La última cuestión nos indica que los porcentajes son muy parejos en lo que respecta a las tres posibles contestaciones. La cifra mayoritaria se sitúa en la respuesta que dice que las dinámicas sociales y educativas van variando y se tiene actualmente un mayor cuidado a la hora de trabajar estos temas con los niños. Un porcentaje bajo prefiere la respuesta número dos donde no se es muy optimista con respecto de la situación; y, por último, el resto de respuestas se ubica en la primera de las opciones. Por tanto, esta pregunta presenta una paridad de resultados entre las dos instituciones.

VII.7.3. Discusión de resultados. Comparación entre especialidades

Tabla VII.35. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Sexo*

Sexo (Educación Primaria)			
Varón		Mujer	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
43	34.7%	81	65.3%

Sexo (Educación Infantil)			
Varón		Mujer	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
4	1.7%	225	98.3%

Como podemos apreciar, la tendencia comentada relativa a la diferencia de distribución de género se puede ver claramente cuando comparamos los encuestados de ambas especialidades. Mientras que en Educación Primaria los varones ocupan un tercio de los porcentajes y el resto de respuestas las emiten las mujeres; en el caso de Educación Infantil, de un total de doscientas nueve respuestas, únicamente cuatro se corresponde con varones. Este dato no nos permite usar la variable género para poder correlacionarla con todas las respuestas que emanan del cuestionario pero sí que deriva una posible conclusión previa en cuanto a que el concepto de Literatura infantil se va forjando principalmente a partir de una opinión femenina.

Tabla VII.36. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Edad*

Edad (Educación Primaria)					
18-20 años		20-22 años		Más de 22 años	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
0	0.0%	97	78.2%	27	21.8%

Edad (Educación Infantil)					
18-20 años		20-22 años		Más de 22 años	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
70	30.6%	119	51.9%	40	17.5%

Como ya se ha mencionado en el apartado que se correspondía con la comparación entre las distintas Universidades, las edades se sitúan en lo esperado en este tipo de titulaciones. En lo que concierne a la Educación Primaria, al no haber indagado en los primeros cursos, la frecuencia fundamental es la referida a la franja que ocupa de los veinte a los veintidós años. Un porcentaje menor, veinte por ciento, se sitúa más allá de esa cifra. En el caso de Educación Infantil, las edades también tienen que ver con lo esperado, ya que, la mayoría de la muestra se ubicaba en cuarto curso. Por ello, casi un cincuenta y dos por ciento de las respuestas corresponden a esa franja de edad. Como se ha comentado, en la comparación por universidades, la cifra correspondiente a las estudiantes con una mayor edad no es tan significativa como para pensar que su posible madurez pudiese influir de forma importante en las respuestas relativas al concepto de Literatura infantil.

Tabla VII.37. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 1*

1.- ¿Consideras la Literatura Infantil como un tipo de literatura específica? (Educación Primaria)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
41	33.1%	37	29.8%	46	37.1%

1.- ¿Consideras la Literatura Infantil como un tipo de literatura específica? (Educación Infantil)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
62	27.1%	80	34.9%	87	38.0%

La comparación de respuestas procedentes de ambas titulaciones nos indica un porcentaje similar en lo que concierne a la tercera contestación,

referida a la no creencia sobre el etiquetado de la Literatura. Esta es la respuesta que mayor porcentaje posee tanto en Educación Primaria como en Educación Infantil. El resto de respuestas sufren una ligera variación al comparar las titulaciones pero no es significativa y son contestaciones que se sitúan cada una en un tercio del total. Por consiguiente, no podemos estimar que la pertenencia a una u otra especialidad haga variar los datos obtenidos.

Tabla VII.38. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 2*

2.- ¿Crees que el adjetivo infantil motiva que los textos de Literatura infantil sean considerados de menor calidad? (Educación Primaria)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
25	20.2%	49	39.5%	50	40.3%

2.- ¿Crees que el adjetivo infantil motiva que los textos de Literatura infantil sean considerados de menor calidad? (Educación Infantil)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
36	15.7%	116	50.7%	77	33.6%

Se aprecia en las contestaciones a la pregunta número dos que los estudiantes que pertenecen a la especialidad de Educación Infantil son algo más críticos que los de Educación Primaria al optar en un cincuenta por ciento por la segunda de las respuestas, la referida a la función encasilladora del adjetivo infantil. En el caso de Educación Primaria, es un treinta y nueve por ciento el que responde escogiendo esa opción. También en esta especialidad un veinte por ciento elige la respuesta número uno que mantiene que el adjetivo motiva que los textos de Literatura infantil sean considerados de menor calidad, mientras que un cuarenta por ciento cree que no influye. En el caso de

Educación Infantil estas dos últimas respuestas se ven reducidas en porcentaje al haber una cifra mayor en la segunda de las contestaciones.

Tabla VII.39. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades.*

Pregunta 3

3.- ¿Piensas que la Literatura infantil se refiere a literatura de los niños, a literatura para niños, o a ambas? (Educación Primaria)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
8	6.4%	28	22.6%	88	71.0%

3.- ¿Piensas que la Literatura infantil se refiere a literatura de los niños, a literatura para niños, o a ambas? (Educación Infantil)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
8	3.5%	99	43.2%	122	53.3%

En las respuestas proporcionadas a la pregunta número tres se detecta una diferencia significativa entre ambas especialidades. Si bien, las contestaciones que escogen la primera respuesta son similares, en el caso de Educación Primaria, un elevado setenta y uno por ciento de los estudiantes considera que es una Literatura de los niños y para los niños. Esta cifra contrasta con el cincuenta y tres por ciento del alumnado de Educación Infantil. La compensación de datos viene dada por el cuarenta y tres por ciento de respuestas de esta última especialidad que creen que es una Literatura para los niños, mientras que en Educación Primaria esta opción es elegida por un veintidós por ciento. Existe pues una diferencia de interpretación del concepto entre el alumnado de las dos titulaciones.

Tabla VII.40. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades.*
Pregunta 4

4.- ¿Piensas que la Literatura infantil se limita únicamente a textos escritos? (Educación Primaria)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
12	9.7%	61	49.2%	51	41.1%

4.- ¿Piensas que la Literatura infantil se limita únicamente a textos escritos? (Educación Infantil)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
40	17.5%	86	37.6%	103	44.9%

Existe de nuevo una variación de criterio entre los estudiantes de ambas titulaciones al ser consultados acerca de si la Literatura infantil se limita únicamente a textos escritos, da la impresión de que existe una predisposición distinta a favor de la Educación Primaria, ya que, un cuarenta y nueve por ciento piensa que hay que plantearse si las producciones no escritas pueden o no incluirse en el ámbito literario. Contrasta este dato con el treinta y siete por ciento de los estudiantes de Educación Infantil. Esta última especialidad opina con un diecisiete por ciento que no pueden incluirse, ya que, de lo contrario, no sería Literatura. El porcentaje que afecta a la tercera de las contestaciones es muy parejo, por tanto, volvemos a señalar una diferencia de interpretación entre el alumnado de ambas especialidades.

Tabla VII.41. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades.*
Pregunta 5

5.- ¿Crees que cuando se visiona una película también es un modo de lectura? (Educación Primaria)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
38	30.6%	31	25.0%	55	44.4%

5.- ¿Crees que cuando se visiona una película también es un modo de lectura? (Educación Infantil)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
31	13.5%	112	48.9%	86	37.6%

Corroborando lo expresado en la cuestión número cuatro, volvemos a apreciar en las contestaciones referidas a la pregunta número cinco una importante variación. Así, el alumnado de Educación Infantil cree que cuando se visiona una película las condiciones son distintas de la lectura de un libro y, por tanto, no se puede considerar como un modo de lectura. Son casi un cuarenta y nueve por ciento los estudiantes que opinan de este modo frente al veinticinco por ciento que opta por esa respuesta en Educación Primaria. Por contra, casi un treinta y uno por ciento de los estudiantes de esta última especialidad creen que al haber un argumento, sí existe un determinado modo de lectura. Contrasta esta cifra con el trece por ciento correspondiente al alumnado de Educación Infantil. Los porcentajes de la última respuesta sí son similares. Se mantiene pues la diferencia de percepción entre los estudiantes de las distintas titulaciones, aspecto que es interesante para tenerlo en cuenta al redactar las conclusiones de este trabajo de investigación.

Tabla VII.42. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 6*

6.- ¿Piensas que las generaciones futuras infantiles optarán por lo audiovisual más que por los libros físicos? (Educación Primaria)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
40	32.3%	2	1.6%	82	66.1%

6.- ¿Piensas que las generaciones futuras infantiles optarán por lo audiovisual más que por los libros físicos? (Educación Infantil)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
91	39.7%	1	0.5%	137	59.8%

Ante la previsión sobre lo que ocurrirá en el futuro con las próximas generaciones infantiles, los porcentajes emitidos por los estudiantes de ambas titulaciones son similares variando escasamente en la primera y tercera respuesta. Es esta última la mayoritaria con un sesenta y seis por ciento en Educación Primaria y un casi sesenta por ciento en Educación Infantil. En ambas especialidades creen que existirá un equilibrio aunque probablemente acontezca una mayor presencia de lo tecnológico y lo audiovisual. Por consiguiente esta pregunta no tiene un aporte significativo en la comparativa de las respuestas dadas por el alumnado de las diferentes titulaciones.

Tabla VII.43. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 7*

7.- ¿Cuántas películas Disney/Pixar has visto durante tu infancia, adolescencia y actualidad? (Educación Primaria)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
3	2.4%	10	8.1%	111	89.5%

7.- ¿Cuántas películas Disney/Pixar has visto durante tu infancia, adolescencia y actualidad? (Educación Infantil)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	0.4%	16	7.0%	212	92.6%

En consonancia con el análisis que se ha realizado en la comparación entre universidades, vemos cómo en el caso de las distintas especialidades también se produce un elevado porcentaje de estudiantes que, rondando el noventa por ciento, han tenido una influencia por parte de la Factoría Disney/Pixar. Son muy bajas las frecuencias que se sitúan en cifras exiguas que tienen que ver con no haber visto ninguna de estas películas o un número muy reducido de las mismas.

Tabla VII.44. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades.*
Pregunta 8

8.- ¿Eres consciente de que las películas Disney/Pixar suelen ser adaptaciones de cuentos o relatos tradicionales? (Educación Primaria)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
30	24.2%	63	50.8%	31	25.0%

8.- ¿Eres consciente de que las películas Disney/Pixar suelen ser adaptaciones de cuentos o relatos tradicionales? (Educación Infantil)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
56	24.5%	127	55.4%	46	20.1%

Cuando se consultó al alumnado acerca de si era consciente de que las películas Disney/Pixar suelen ser adaptaciones de cuentos clásicos, las respuestas, dependiendo de la especialidad de pertenencia, no arrojan una diferencia significativa. Existe una leve variación entre aquellos que eligen la segunda respuesta, aquella que indica que sí han oído hablar de ellos (cuentos) pero no los han leído, cincuenta y cinco por ciento en Educación Infantil por casi un cincuenta y uno por ciento en Educación Primaria. Esta es la contestación mayoritaria, repartiéndose el resto de cifras entre las otras dos. El bajo porcentaje relativo a la lectura de dichos textos, veinte por ciento en Educación Infantil y veinticinco por ciento en Educación Primaria mostraba, como se expresó en otros análisis, la importante influencia audiovisual que estos estudiantes han recibido.

Tabla VII.45. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 9*

9.- ¿Piensas que las películas Disney/Pixar tienen un carácter educativo? (Educación Primaria)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
101	81.5%	7	5.6%	16	12.9%

9.- ¿Piensas que las películas Disney/Pixar tienen un carácter educativo? (Educación Infantil)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
180	78.6%	20	8.7%	29	12.7%

Los porcentajes referidos a la cuestión número nueve también son muy similares, presentando una variación mínima entre las cifras de la segunda y la tercera respuesta. De este modo, la contestación más utilizada es la que tiene que ver con la afirmación de que las producciones Disney/Pixar sí que transmiten valores que, de alguna manera educan a los niños. Los porcentajes de las respuestas son bajos y, por ende, no muy significativos. Por consiguiente, no podemos considerar que esta comparación pueda influir en las conclusiones del trabajo de investigación.

Tabla VII.46. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 10*

10.- ¿Has leído las versiones originales de los cuentos clásicos? (Educación Primaria)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
34	27.4%	54	43.6%	36	29.0%

10.- ¿Has leído las versiones originales de los cuentos clásicos? (Educación Infantil)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
51	22.3%	99	43.2%	79	34.5%

En lo concerniente a la lectura de las versiones originales de los cuentos clásicos, las cifras prácticamente coinciden, combinando porcentajes muy altos: setenta y tres por ciento en Educación Primaria y setenta y siete por ciento en Educación Infantil (si sumamos las respuestas relativas a las opciones segunda y tercera que son las que tienen que ver con la contestación negativa, es decir, que no han leído tales versiones). Este aspecto se une al análisis de la pregunta previa donde acontecía una situación similar debido a la influencia mediática, centrada en el visionado de películas.

Tabla VII.47. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 11*

11.- ¿Crees que los cuentos clásicos tienen actualidad o los valores que proponen están “caducados”? (Educación Primaria)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
45	36.3%	45	36.3%	34	27.4%

11.- ¿Crees que los cuentos clásicos tienen actualidad o los valores que proponen están “caducados”? (Educación Infantil)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
94	41.0%	68	29.7%	67	29.3%

Tampoco varían en exceso las cifras correspondientes a la comparación entre especialidades cuando se consulta al alumnado sobre si cree que los valores incluidos en los cuentos clásicos siguen vigentes o los consideran como obsoletos. En este caso las respuestas negativas se combinan entre la opción dos y la tres, para conformar casi un sesenta y cuatro por ciento en Educación Primaria y un cincuenta y nueve por ciento en Educación Infantil. El resto de encuestados elige aquella respuesta que tiene que ver con la vigencia de los valores transmitidos. Por tanto, consideramos que la comparación de las respuestas proporcionadas en esta cuestión no tiene una incidencia en las conclusiones del estudio.

Tabla VII.48. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades.*
Pregunta 12

12.- ¿Conoces, además de las adaptaciones cinematográficas, otras manifestaciones artísticas relacionadas con los cuentos clásicos? (Educación Primaria)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
38	30.6%	10	8.1%	76	61.3%

12.- ¿Conoces, además de las adaptaciones cinematográficas, otras manifestaciones artísticas relacionadas con los cuentos clásicos? (Educación Infantil)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
73	31.9%	16	7.0%	140	61.1%

Al igual que ocurría en análisis precedentes, las respuestas que se relacionan con la pregunta número doce, se orientan mayoritariamente hacia la tercera opción, la referida a conocer alguna obra musical y determinados cuadros. Sucede lo mismo que en análisis previos, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, un sesenta y uno por ciento de los estudiantes indican esa opción pero, desde nuestro punto de vista, esa cifra es tan elevada no como consecuencia de la visión directa de dichas manifestaciones sino por el conocimiento mediático de un determinado musical. Por consiguiente, la comparativa entre las dos titulaciones en lo que respecta a esta pregunta no influye en las conclusiones del estudio.

Tabla VII.49. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades.*
Pregunta 13

13.- ¿Crees que existen estereotipos sexistas en los cuentos clásicos? (Educación Primaria)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
45	36.3%	55	44.4%	24	19.3%

13.- ¿Crees que existen estereotipos sexistas en los cuentos clásicos? (Educación Infantil)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
62	27.1%	118	51.5%	49	21.4%

Las respuestas proporcionadas en la pregunta número trece nos muestran que, en ambas titulaciones la tercera de las contestaciones, la que tiene que ver con la recepción del lector es escogida por un número de estudiantes en ambos casos próximo al veinte por ciento. En los dos casos restantes, un porcentaje combinado del ochenta por ciento de respuestas optan por indicar que sí existen estereotipos sexistas en los cuentos clásicos, en el caso de Educación Primaria con más énfasis en los personajes femeninos mientras que en Educación Infantil con un enfoque más general sobre dichos protagonistas. Pero la diferencia en cifras no es demasiado significativa como para tenerla en cuenta a la hora de redactar las conclusiones del estudio.

Tabla VII.50. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 14*

14.- ¿Piensas que las atribuciones hechas a personajes femeninos y masculinos en los cuentos suponen un modelo de educación erróneo? (Educación Primaria)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
59	47.6%	32	25.8%	33	26.6%

14.- ¿Piensas que las atribuciones hechas a personajes femeninos y masculinos en los cuentos suponen un modelo de educación erróneo? (Educación Infantil)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
130	56.8%	72	31.4%	27	11.8%

En lo que concierne a la pregunta número catorce, la respuesta mayoritaria se sitúa en la primera opción, la que tiene que ver con que la atribuciones que se hacen a los personajes masculinos y femeninos no se

corresponden con la actualidad, ya que, los roles han cambiado. Casi un cincuenta y siete por ciento de los encuestados en Educación Infantil escoge tal opción y casi un cuarenta y ocho en Educación Primaria. Las respuestas que se corresponden con la interpretación del lector atienden a casi un veintiséis por ciento en Educación Primaria y a un treinta y uno por ciento en Educación Infantil. Por último, destaca la diferencia de porcentajes en la tercera respuesta, debido a que solo un once por ciento de las respuestas de Educación Infantil piensa que el lector puede identificarse con el comportamiento del personaje masculino o femenino del cuento, mientras que en Educación Primaria es el veintiséis por ciento quien opta por esta alternativa.

Tabla VII.51. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 15*

15.- ¿Consideras que el profesorado es consciente del posible sexismo existente en los cuentos clásicos que utiliza habitualmente en el aula? (Educación Primaria)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
42	33.8%	8	6.5%	74	59.7%

15.- ¿Consideras que el profesorado es consciente del posible sexismo existente en los cuentos clásicos que utiliza habitualmente en el aula? (Educación Infantil)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
58	25.3%	15	6.6%	156	68.1%

En el caso que atañe a la última de las preguntas el alumnado de Educación Infantil ha optado en su mayoría por la tercera de las respuestas, la que concierne a que las dinámicas están cambiando y se tiene un mayor cuidado en las aulas a la hora de trabajar las cuestiones sexistas. El sesenta y ocho por ciento de respuestas contrasta con el casi sesenta de Educación Primaria que escoge esa opción. La compensación en cifras viene dada por la primera respuesta donde casi un treinta y cuatro por ciento en Educación

Primaria piensa que es un tema que todavía tiene que ser mucho más trabajado, contrastando con el veinticinco por ciento de estudiantes de Educación Infantil que indica tal opción.

VII.7.4. Discusión de resultados. Comparación entre quienes cursan la asignatura y quienes no

Tabla VII.52. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y quienes no. Sexo

Sexo (No han cursado LIJ)			
Varón		Mujer	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
23	14.8%	133	85.2%

Sexo (Han cursado LIJ)			
Varón		Mujer	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
24	12.2%	173	87.8%

En la comparación establecida entre el alumnado que cursa la asignatura directamente relacionada con la Literatura infantil, existe una variación con respecto a anteriores situaciones, ya que, pese a que los porcentajes son elevados a favor de las mujeres, no alcanza el noventa por ciento en ninguno de los dos casos planteados. Con todo, la proporción sigue siendo muy desigual. Como hemos indicado en secciones previas, es esta una situación que se plantea constantemente en los estudios de magisterio: la gran presencia femenina contrastando con una menor participación masculina.

Tabla VII.53. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Edad

Edad (No han cursado LIJ)					
18-20 años		20-22 años		Más de 22 años	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
35	22.4%	93	59.6%	28	18.0%

Edad (Han cursado LIJ)					
18-20 años		20-22 años		Más de 22 años	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
35	17.8%	123	62.4%	39	19.8%

No existen diferencias significativas en la distribución por edades. Dicha asignación se corresponde con los cursos en los que se ubica la materia y podemos comprobar que las frecuencias son similares en ambos casos. Por consiguiente, estas cifras no van a afectar a las conclusiones que se puedan derivar de la comparación entre los estudiantes que han cursado la asignatura y los que no.

Tabla VII.54. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 1*

1.- ¿Consideras la Literatura Infantil como un tipo de literatura específica? (No han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
53	34.0%	49	31.4%	54	34.6%

1.- ¿Consideras la Literatura Infantil como un tipo de literatura específica? (Han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
50	25.4%	68	34.5%	79	40.1%

Podemos apreciar una leve variación entre las contestaciones de aquellos estudiantes que han cursado la asignatura de Literatura infantil con respecto de los que no. De este modo, en lo que respecta a los primeros, expresan en un cuarenta por ciento que no se debe etiquetar la Literatura; esta respuesta es asumida por un treinta y cuatro por ciento del alumnado que no cursa la materia. Por el contrario, otro treinta y cuatro por ciento de estos últimos estudiantes mencionados, opina que la Literatura infantil únicamente está destinada al público infantil. Contrasta este dato con el veinticinco por ciento

de aquellos que han estado en contacto con la disciplina. Podríamos atribuir esa diferencia a la posible reflexión en el aula sobre la definición y el concepto de la Literatura infantil. Por lo que los contenidos impartidos habrían causado cierto efecto en el pensamiento del alumnado.

Tabla VII.55. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 2*

2.- ¿Crees que el adjetivo infantil motiva que los textos de Literatura infantil sean considerados de menor calidad? (No han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
29	18.6%	73	46.8%	54	34.6%

2.- ¿Crees que el adjetivo infantil motiva que los textos de Literatura infantil sean considerados de menor calidad? (Han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
32	16.2%	92	46.7%	73	37.1%

Con respecto de la calidad de los textos de Literatura infantil, el alumnado que se sitúa en ambas situaciones (haber cursado y no haber cursado la materia), responde de un modo similar. Apenas existen diferencias entre los porcentajes correspondientes a las diferentes respuestas. La combinación de respuestas afirmativas se sitúa en torno a los dos tercios de los encuestados, mientras que el otro tercio opina en ambos casos que la denominación de Literatura infantil no tiene por qué afectar a la consideración relativa a poseer mayor o menor calidad como texto. En definitiva, consideramos que en esta pregunta, los resultados nos indican que cursar o no la materia no afecta a los mismos.

Tabla VII.56. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 3

3.- ¿Piensas que la Literatura infantil se refiere a literatura de los niños, a literatura para niños, o a ambas? (No han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
5	3.2%	58	37.2%	93	59.6%

3.- ¿Piensas que la Literatura infantil se refiere a literatura de los niños, a literatura para niños, o a ambas? (Han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
11	5.6%	69	35.0%	117	59.4%

En el caso de la pregunta número tres, las cifras son coincidentes. Tanto el alumnado que ha cursado la asignatura como el que no convergen en porcentajes similares. Destaca la respuesta mayoritaria que es la número tres donde los estudiantes indican que conciben la Literatura infantil tanto como Literatura para niños como de los niños. El porcentaje menor, se sitúa en la opción Literatura de los niños, al no creer el alumnado que las producciones de los más pequeños puedan ser catalogadas como hecho literario. Por tanto, no creemos que la comparación de datos procedentes de esta cuestión afecte a las conclusiones del estudio.

Tabla VII.57. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 4

4.- ¿Piensas que la Literatura infantil se limita únicamente a textos escritos? (No han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
24	15.4%	72	46.1%	60	38.5%

4.- ¿Piensas que la Literatura infantil se limita únicamente a textos escritos? (Han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
28	14.2%	75	38.1%	94	47.7%

Cuando consultamos al alumnado acerca de si piensan que la Literatura infantil se puede circunscribir únicamente a textos escritos, sí que existe cierta variación en las respuestas proporcionadas por los estudiantes que han cursado la materia con respecto de los que no. Así, son los que no han tenido contacto con la asignatura los que en un porcentaje del cuarenta y seis por ciento creen que la presencia de lo audiovisual sí obliga a replantearse los conceptos literarios. Esta cifra contrasta con el treinta y ocho por ciento de estudiantes que sí han cursado la materia que también responden a esa opción. Un cuarenta y siete por ciento de estos últimos estudiantes optan por una respuesta combinada (la tercera) mientras que en el caso de los que no la cursan se refleja en un treinta y ocho por ciento. De este modo, podríamos intuir que los estudiantes que están en contacto con la materia son algo menos proclives a la apertura de la Literatura infantil y a la posible hibridación de textos.

Tabla VII.58. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 5*

5.- ¿Crees que cuando se visiona una película también es un modo de lectura? (No han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
38	24.4%	59	37.8%	59	37.8%

5.- ¿Crees que cuando se visiona una película también es un modo de lectura? (Han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
31	15.8%	84	42.6%	82	41.6%

Los resultados que atañen a la cuestión número cinco muestran leves variaciones a la hora de escoger los estudiantes las posibles respuestas. Estos, cuando se trata de aquellos que han cursado la asignatura, en un casi cuarenta y tres por ciento, señalan que las condiciones son distintas a la hora de leer un libro y ver una película. Por tanto, el visionado de un texto fílmico para ellos no es un modo de lectura. En el caso de los que no han cursado la materia el porcentaje de esta respuesta alcanza casi el treinta y ocho por ciento. Complementa esta respuesta la opción tres, elegida por casi un cuarenta y dos por ciento en el caso de los que están en contacto con la disciplina y casi un treinta y ocho los que no. Los porcentajes referidos a considerarla como modo de lectura son bajos. Por consiguiente, podemos tener en cuenta esta leve diferencia de pensamiento derivada de la comparación con vistas a redactar las conclusiones de la investigación.

Tabla VII.59. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 6*

6.- ¿Piensas que las generaciones futuras infantiles optarán por lo audiovisual más que por los libros físicos? (No han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
54	34.6%	2	1.3%	100	64.1%

6.- ¿Piensas que las generaciones futuras infantiles optarán por lo audiovisual más que por los libros físicos? (Han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
77	39.1%	1	0.5%	119	60.4%

Los porcentajes que se corresponden con las respuestas que derivan de la pregunta número seis se caracterizan por ser muy similares al realizar la comparación entre aquellos estudiantes que han cursado la asignatura con los que no. Así, la parte mayoritaria de alumnado se ubica en la respuesta número

tres, aquella que se refiere al equilibrio entre los formatos de libro físico y los formatos audiovisuales, aunque también se matice que, probablemente todo será más tecnológico. Más del sesenta por ciento de alumnado de ambas situaciones contesta con esta opción. Por consiguiente, no existe una diferencia significativa en lo que concierne a las respuestas de esta pregunta si comparamos a los estudiantes que cursan la materia con los que no.

Tabla VII.60. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 7*

7.- ¿Cuántas películas Disney/Pixar has visto durante tu infancia, adolescencia y actualidad? (No han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
3	1.9%	11	7.1%	142	91.0%

7.- ¿Cuántas películas Disney/Pixar has visto durante tu infancia, adolescencia y actualidad? (Han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	0.5%	15	7.6%	181	91.9%

Apreciamos en la comparación de aquellos estudiantes que han cursado asignaturas directamente relacionadas con la Literatura infantil con los que no la han recibido que, el porcentaje de aquellos que se han nutrido de los contenidos procedentes de la Factoría Disney, es igual de elevado que los concernientes a las comparativas previas (distintas universidades o distintas especialidades). Por consiguiente, no es relevante el hecho de haber cursado la materia para haber estado expuesto a la influencia Disney/Pixar y que esta pueda condicionar o modificar el concepto de Literatura infantil, objeto de esta investigación.

Tabla VII.61. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 8*

8.- ¿Eres consciente de que las películas Disney/Pixar suelen ser adaptaciones de cuentos o relatos tradicionales? (No han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
36	23.1%	82	52.6%	38	24.3%

8.- ¿Eres consciente de que las películas Disney/Pixar suelen ser adaptaciones de cuentos o relatos tradicionales? (Han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
50	25.4%	108	54.8%	39	19.8%

Si comparamos las respuestas de los estudiantes que han cursado la asignatura de Literatura infantil con los que no, en el caso de la pregunta número ocho, observamos que los porcentajes son prácticamente coincidentes. Así, la mayoría de respuestas corresponden a la segunda de las opciones donde se indicaba que sí han oído hablar de los cuentos clásicos pero no los han leído. La primera de las respuestas donde ni se ha leído ni se conocen tales cuentos tiene cerca del veinticinco por ciento de encuestados como cifra significativa. Y el resto de contestaciones corresponden a aquellos que sí los han leído. Por tanto, en lo que respecta a esta cuestión, no resulta relevante la comparación entre estudiantes que cursan o no la materia.

Tabla VII.62. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 9*

9.- ¿Piensas que las películas Disney/Pixar tienen un carácter educativo? (No han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
123	78.8%	14	9.0%	19	12.2%

9.- ¿Piensas que las películas Disney/Pixar tienen un carácter educativo? (Han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
158	80.2%	13	6.6%	26	13.2%

Los porcentajes que tienen que ver con la cuestión número nueve, presentan grandes similitudes entre los dos casos que planteamos en este apartado de análisis. De esta manera, en las dos situaciones, un porcentaje en torno al ochenta por ciento considera que las películas Disney/Pixar transmiten valores que, de alguna forma educan a los más pequeños. Porcentajes minoritarios son los que se manifiestan con respuestas referidas a la mera diversión o al posible adoctrinamiento. Por ello, no creemos que esta pregunta ofrezca una diferencia significativa al comparar estudiantes que cursan la asignatura con los que no.

Tabla VII.63. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 10*

10.- ¿Has leído las versiones originales de los cuentos clásicos? (No han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
37	23.7%	65	41.7%	54	34.6%

10.- ¿Has leído las versiones originales de los cuentos clásicos? (Han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
48	24.4%	88	44.7%	61	30.9%

Si analizamos las contestaciones proporcionadas a través de la pregunta número diez, comprobamos que existen variaciones muy leves entre lo aportado por el alumnado que ha recibido contenidos relacionados con la Literatura infantil y los que no. De esta manera, vemos que un porcentaje combinado que supera el setenta y cinco por ciento en ambos casos, no ha leído los cuentos

clásicos. Dentro de dichas respuesta se diferencian los que sí han trabajado con adaptaciones de los que solo han recibido información mediante el formato audiovisual. Por tanto, esta comparación no ofrece datos significativos que redunden en las conclusiones de la investigación.

Tabla VII.64. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 11*

11.- ¿Crees que los cuentos clásicos tienen actualidad o los valores que proponen están “caducados”? (No han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
61	39.1%	48	30.8%	47	30.1%

11.- ¿Crees que los cuentos clásicos tienen actualidad o los valores que proponen están “caducados”? (Han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
78	39.6%	65	33.0%	54	27.4%

Siguiendo la línea argumentativa de la pregunta previa apreciamos que los datos referidos a la pregunta número once son prácticamente coincidentes, variando levemente las cifras que arrojan cada una de las opciones que el alumnado hallaba como posibles. Las respuestas afirmativas sobre si los valores de los cuentos clásicos tienen o no actualidad, no alcanzan el cuarenta por ciento en ambos casos; y, es el porcentaje combinado restante el que opta por el no. De esta alternativa negativa casi la mitad de respuestas se decanta por los estereotipos que se relacionan con esos valores y, la otra mitad alude a que son los cambios sociales los que deslegitiman los valores de los cuentos. Pese a estas posibles interpretaciones, la similitud de datos hace que la comparación no tenga un aporte significativo para las conclusiones del estudio.

Tabla VII.65. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 12*

12.- ¿Conoces, además de las adaptaciones cinematográficas, otras manifestaciones artísticas relacionadas con los cuentos clásicos? (No han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
48	30.8%	13	8.3%	95	60.9%

12.- ¿Conoces, además de las adaptaciones cinematográficas, otras manifestaciones artísticas relacionadas con los cuentos clásicos? (Han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
63	32.0%	13	6.6%	121	61.4%

Los porcentajes referidos a la pregunta número doce son coincidentes con análisis que hemos efectuado con anterioridad. Así, la similitud de porcentajes (en torno al sesenta y uno por ciento) que los estudiantes eligen en ambos casos (habiendo cursado la materia y no habiendo tenido contacto con ella) con respecto a la respuesta número tres: conocer alguna obra musical y determinados cuadros, nos remite a pensar –igual que previamente- que la influencia mediática de una obra musical específica ha derivado en tal elección. El resto de porcentajes son similares, provocando que no podamos considerar como significativa la diferencia entre cursar o no la asignatura en lo que respecta a esta cuestión.

Tabla VII.66. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 13*

13.- ¿Crees que existen estereotipos sexistas en los cuentos clásicos? (No han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
52	33.3%	74	47.5%	30	19.2%

13.- ¿Crees que existen estereotipos sexistas en los cuentos clásicos? (Han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
55	27.9%	99	50.3%	43	21.8%

Ante la cuestión referida a si existen estereotipos en los cuentos clásicos, no acontece una variación significativa entre los estudiantes que cursaron la asignatura y los que no, ya que el porcentaje combinado de los que sí piensan que existen tales estereotipos es de casi un ochenta y uno por ciento en el caso del alumnado que no ha cursado la materia y de un setenta y ocho en el caso de los otros estudiantes. En los dos casos, un porcentaje de respuestas cercano al veinte por ciento piensa que esta situación dependerá de la recepción del lector. Por consiguiente, no apreciamos diferencias en la comparación que puedan repercutir en las conclusiones del estudio.

Tabla VII.67. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 14*

14.- ¿Piensas que las atribuciones hechas a personajes femeninos y masculinos en los cuentos suponen un modelo de educación erróneo? (No han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
81	51.9%	43	27.6%	32	20.5%

14.- ¿Piensas que las atribuciones hechas a personajes femeninos y masculinos en los cuentos suponen un modelo de educación erróneo? (Han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
108	54.8%	61	31.0%	28	14.2%

Si bien las respuestas mayoritarias en los dos casos comparados se ubican en la primera de las opciones, los roles han cambiado y las atribuciones de personajes femeninos y masculinos no se corresponden con las historias que se relatan, casi cincuenta y dos por ciento en el caso de los que no cursan la

materia y casi cincuenta y cinco en lo que respecta a los que sí; existe una leve variación en lo concerniente a las otras dos respuestas. Mientras que los que no han tenido contacto con la disciplina optan en poco más del veinte por ciento en hacer recaer la posibilidad sexista en la interpretación del lector; en el caso de los que sí han cursado la asignatura lo limitan al catorce por ciento. Con todo, siendo tan elevada la similitud entre las otras dos frecuencias, no creemos que este hecho sea relevante para tenerlo en cuenta en las conclusiones del estudio.

Tabla VII.68. *Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 15*

15.- ¿Consideras que el profesorado es consciente del posible sexismo existente en los cuentos clásicos que utiliza habitualmente en el aula? (No han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
53	34.0%	10	6.4%	93	59.6%

15.- ¿Consideras que el profesorado es consciente del posible sexismo existente en los cuentos clásicos que utiliza habitualmente en el aula? (Han cursado LIJ)					
Respuesta a)		Respuesta b)		Respuesta c)	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
47	23.8%	13	6.6%	137	69.6%

La variación en esta última cuestión cuando comparamos las respuestas de los estudiantes que han cursado Literatura infantil con los que no estriba en que los primeros responden con casi un setenta por ciento que las dinámicas sociales están cambiando y ahora se tiene más cuidado en el tratamiento del tema del sexismo en materiales y aulas. Contrasta con el cercano sesenta por ciento que aportan los que no han tenido contacto con la disciplina. El trasvase porcentual se refleja en la inversión de números que existe con respecto de la primera respuesta. Un treinta y cuatro por ciento de alumnado que no ha cursado la asignatura cree que el sexismo es un tema que debe ser tratado con

mayor profundidad contrastando con el casi veinticuatro por ciento que muestran los estudiantes que sí ha tenido contacto con la asignatura.



▲ Conclusiones ▲

Al plantear la tesis doctoral y diseñar sus distintas partes, consecuentemente se formularon una serie de resultados esperados. Estos mostraban un posible debate abierto en torno a la concepción académica y social de la Literatura infantil. Este hecho era lógico si atendemos al problema de investigación que se sitúa en el centro de este trabajo doctoral. Nuestra previsión contemplaba que el análisis de datos procedentes del alumnado de los Grados de Maestro en Educación Infantil y del Grado de Maestro en Educación Primaria, podía poner de manifiesto que no era tan clara la distinción que se realiza para encuadrar determinadas obras en el ámbito de la Literatura infantil. Es más, podía poner en tela de juicio la separación social existente entre el mundo de los adultos y el mundo de los niños. Influidando esta situación en la concepción de la disciplina y motivando que esta se pueda ver como algo marginal.

Por ello, cuando se comenzó a desarrollar toda la labor vinculada a este estudio, el trasfondo correspondía con tratar de poner de manifiesto esas situaciones de tal modo que los profesionales que tratan con este tipo de textos, los considerados infantiles, adquieran conciencia de la importancia de analizarlos con el fin de ser buenos mediadores con respecto del público para los que los recomiendan. Recordemos lo que nos indica Colomer (2010) cuando establece que la Literatura infantil supone un importante puente entre el texto y el lector, un canal que trasvasa información útil sobre la cultura en la que la persona se inserta. Por ello, conocer los contenidos y la pertinencia de los mismos, supone un reto fundamental para los profesionales que utilizan textos de Literatura infantil.

Una de las primeras conclusiones que hemos extraído tras la realización de esta tesis doctoral tiene que ver con el enfoque de estudio que se le da a la Literatura infantil. No es lo mismo que la disciplina se asimile únicamente al ámbito filológico y al campo de la traducción, que si la consideramos como trascendental dentro del contexto de la Educación. Dar primacía a este segundo

aspecto supone admitir estudios sobre la forma de las obras pero a su vez plantear cómo estos pueden ser utilizados con los usuarios/lectores, cómo pueden ser promovidos. Y un aspecto que en esta tesis es clave es poder saber qué textos asimilar a este tipo de Literatura, procurando ser críticos en el manejo de tales lecturas. Este tipo de utilización supondrá no caer en una falsa caracterización de los textos literarios infantiles y evitar así los libros meramente pedagógicos o aquellos que pese a su formato, incluyen un contenido comercial, reproduciendo argumentos audiovisuales que solamente cumplen la función referida a que el niño reconozca aquellos personajes y acciones que aparecían en su película preferida.

Una idea importante que hemos de matizar tras la realización de la tesis doctoral es que hemos optado a lo largo de todas las páginas que la componen, por adoptar una denominación comprensiva que englobe las edades infantil y juvenil. Al mencionar Literatura infantil nos referimos a una franja que comprende variadas edades y que puede incluir cierto espectro de textos que podrían situarse en torno a una recomendación de edad de quince o dieciséis años. Pensamos que es una denominación menos farragosa y en sí misma es comprensiva.

La primera conclusión importante y una de las principales, concierne al concepto de Literatura infantil. Tras haber concluido la investigación, hemos corroborado algo que preveíamos y es que no hay una noción clara relativa a qué incluye esta disciplina. Posteriormente contrastaremos los datos con uno de los objetivos que se relacionaba con esta cuestión, pero en estas líneas, estamos en condiciones de indicar que, existe una visión un tanto estereotipada de esta Literatura. Generalmente, se asimila al ámbito de los niños por su simpleza, desdeñando la posible calidad que los textos puedan tener. Por ejemplo, no podemos olvidar que una manifestación de la Literatura infantil como es el álbum ilustrado suele contener ribetes artísticos que la equiparan con una obra de arte, por no citar que el contenido sugerido suele tener una carga semántica compleja que, en principio, no podría ser interpretada por los niños. También

muchos de los clásicos de la Literatura infantil (*El principito*, *Los viajes de Gulliver*, *Alicia en el País de las Maravillas*, *Robinson Crusoe* o *Peter Pan*) contienen crítica social, juegos lingüísticos o problemas existenciales inapreciables por los niños.. En ese sentido es en el que queremos orientar nuestra visión de la Literatura infantil, en la dependencia del punto de vista del receptor y su capacidad de interpretación. No consideramos que la univocidad de significado deba ser la característica que identifique los textos de este ámbito, es decir, salir del estereotipo y no pensar que, por estar asociada a los niños, su contenido va a ser simple por el mero hecho de vincularlo al posible desarrollo cognitivo de los más pequeños. El hecho de expresar algo de manera sencilla supone un logro plausible y valorable por disciplinas como la Filosofía, la Psicología o la Ciencia. Desde la Didáctica también abogamos por esa valía universalizadora y atemporal (sirva como ejemplo el álbum ilustrado *Por cuatro esquinitas de nada* de Jérôme Ruillier). El desarrollo cognitivo es otro factor que habría que poner en tela de juicio, ya que, no todos los niños tienen la misma progresión y, desde nuestro punto de vista, no es positivo etiquetar los libros en función de una determinada edad.

Una segunda conclusión que observamos tras la investigación se relaciona con la ambivalencia de respuestas que corresponde a la confrontación entre textos escritos y narraciones audiovisuales. Teniendo en cuenta que los encuestados ya forman parte de una época en la que la tecnología se impone en el día a día, exigiendo un conocimiento y manejo de esta que, de alguna manera, la superpone a la acción lectora, en las respuestas obtenidas hemos comprobado que el peso de la tradición sigue siendo muy importante. Los estudiantes no se atreven en gran medida a considerar las manifestaciones audiovisuales como una posible parte de la Literatura en este siglo XXI del que son parte. Esta situación de algún modo implica cierta contradicción, ya que, como usuarios del citado mundo digital deberían considerar que gran parte de sus conocimientos proceden de tal ámbito, habiéndose reducido la influencia de los saberes que provienen de los libros. Sin embargo, ya sea por corrección política o por el peso

de la tradición, el alumnado sigue considerando, en un porcentaje significativo, que la Literatura se refiere a los libros, y que, tal vez, en un futuro se podría reflexionar sobre la posibilidad de los formatos narrativos híbridos.

La anterior deducción contrasta con una conclusión que se podía intuir pero que es corroborada por medio de los datos: más del noventa por ciento de los estudiantes han visionado un número importante de producciones audiovisuales de la Factoría Disney/Pixar. Este hecho hace que estas personas se hayan educado con la contribución de los contenidos y valores que tales películas incluyen. Por lo que concordando esta información con lo referido a la noción de Literatura infantil, no queda muy claro si el alumnado sabe o no distinguir qué contenidos son puramente literarios o cuáles son los contenidos que provienen de la ficción audiovisual. Pese a que las producciones que pertenecen a la citada Factoría en la mayoría de las ocasiones corresponden a una adaptación de algún cuento clásico o historia procedente de la Literatura infantil, no podemos considerar que a través de esos visionados, este alumnado haya estado en contacto con la disciplina, más aún si previamente nos han indicado que para dicho alumnado la Literatura no puede nutrirse de producciones audiovisuales. Debemos añadir a esta valoración que los propios estudiantes reconocen que, a veces, no son conscientes de que es preciso leer los cuentos clásicos y muchos de estos alumnos manifiestan que no han leído dichas obras, además de desconocer que existen originales donde las creaciones audiovisuales se inspiran. El número significativo de contestaciones que afirman o bien no haber leído los textos o desconocerlos, refuerza las conclusiones previas en torno al concepto de la Literatura infantil y también en lo concerniente a la hibridación textual: parece haber una confusión general en torno al concepto y existe una mezcla de formatos de donde procede la información sobre personajes y acciones.

También debemos concluir que este alumnado mantiene ante los cuentos clásicos una actitud crítica y manifiesta que el sexismo está presente en ellos. Sobre todo en lo que concierne a personajes y acciones que consideran como

desfasados; si bien en una de las preguntas del cuestionario afirman en un porcentaje elevado que las películas de la Factoría Disney/Pixar poseen unos determinados valores que educan. Vuelve a acontecer cierta contradicción, ya que, esos contenidos que la Factoría plasmaba en sus producciones son adaptaciones de los cuentos clásicos que se critican. Enlazada con esta situación, encontramos la opinión del alumnado sobre la labor en las aulas orientada a la igualdad de oportunidades entre géneros cuando se hace uso de la Literatura infantil. Existe cierta división de opiniones al respecto, debido a que una parte de la muestra reseña que todavía hace falta mucho trabajo en el aula para paliar el efecto de la tradición y de la sociedad; mientras que otra parte de los encuestados es partidaria de considerar que existe una mayor toma de conciencia al respecto.

En la comparación efectuada aplicando las distintas variables, podemos indicar que no hay diferencias significativas entre los datos de las diferentes Universidades, únicamente en preguntas puntuales existe variación. Sí nos parece interesante señalar las diferencias halladas al comparar las distintas especialidades, ya que, se aprecian contestaciones diferentes a la hora de definir la Literatura infantil. Mientras que el alumnado de Educación Infantil está más próximo al mundo de los niños al conceptualizar la disciplina, da la impresión de que los estudiantes de Educación Primaria son más proclives a una definición más aproximada a la Literatura general sin tener por qué concebir la disciplina únicamente para niños. También apreciamos esa diferencia de pensamiento en la apertura hacia los nuevos formatos narrativos, ya que, las contestaciones de Educación Infantil se orientan hacia la tradición, hacia el libro físico, y las de Educación Primaria tienden a reflexionar sobre la posibilidad de la hibridación textual. De igual manera, cuando se trata de indicar si se han leído o no los cuentos clásicos también existe una diferencia significativa entre especialidades. Educación Primaria muestra un índice mayor que Educación Infantil. Estos datos generan, como veremos

posteriormente, una posibilidad de nueva investigación, resaltando la diferencia de pensamiento entre especialidades.

Así pues, recapitulando lo expuesto, centramos las conclusiones más relevantes en que el profesorado en formación no considera que los textos de Literatura infantil sean un tipo de obras de menor enjundia. Por otra parte, piensa que los textos audiovisuales también pueden suponer un modo de lectura por lo que habría que tenerlos en cuenta, aunque, como hemos mencionado previamente, el peso de la tradición hace que los datos no se correspondan con una cifra elevada. Los datos obtenidos y analizados muestran que la marca (por ejemplo, Pixar o Disney) se encuentra muy presente en la formación de este futuro profesorado y, además, interfiere de manera significativa en su manera de conocer los textos infantiles, -sobre todo muchos de los cuentos clásicos-. Han visionado un gran número de producciones de dicha factoría y su conocimiento literario ha quedado condicionado por ese visionado. Esa marcada tendencia tiene que hacer que los académicos y teóricos de la disciplina se planteen el reduccionismo cognoscitivo sobre esos textos o que, tal vez, se pueda tener en cuenta ese bagaje para ser combinado con las obras que sí son presentadas en formato físico e implican una lectura tradicional. Por otra parte, al referirnos al estudio de la percepción de la Literatura infantil y cómo será la previsión sobre el uso que harán de la misma, ante todo, en lo que tiene que ver con las diferencias de género, apreciamos que el profesorado en formación opta por mencionar que, pese a la existencia del tratamiento distinto entre sexos en las historias clásicas, en el ámbito educativo hay una mayor concienciación y no se produce una transmisión directa de valores discriminadores sino que se trabaja en aras de la igualdad de oportunidades entre géneros. Desde el punto de vista de los investigadores, hemos de poner en tela de juicio tales respuestas, planteándonos si es la realidad que aprecian o si la contestación es más producto de un deseo. En todo caso, la contribución de la Literatura infantil a la posible configuración de estereotipos sexistas es algo constatado y las respuestas obtenidas no hacen

sino corroborar que para el futuro profesorado es trascendente lo que ocurre referido al papel de varones y mujeres en el desarrollo de los textos considerados infantiles.

VIII.1. Conclusiones de acuerdo con los objetivos

Si tenemos en cuenta el objetivo principal de la tesis doctoral: reflexionar y acotar cuál es el concepto y consideración de la Literatura Infantil y Juvenil en el ámbito académico-social, y sobre todo, entre el colectivo de educadores en la actualidad, hemos de señalar que ha sido alcanzado con creces, ya que, hemos podido averiguar cuál es la visión de un grupo significativo de docentes en formación. Mediante sus respuestas hemos podido constatar que los que van a ser mediadores de la lectura todavía albergan dudas acerca de las características de esta disciplina, y en ocasiones, encasillan la misma, restándole valor. Por suerte, existe un porcentaje de esas respuestas que reivindica el papel de la Literatura infantil como obras que pueden ser leídas por toda clase de públicos.

Con respecto del primer objetivo secundario: diferenciar el concepto de Literatura Infantil y Juvenil de fenómenos sociales en forma de marca (por ejemplo Pixar, Disney, etc.), hemos podido comprobar cómo las producciones de la referida Factoría han sido y siguen siendo ampliamente consumidas. Por consiguiente, particularmente hemos visto que en ocasiones existe confusión entre los textos de Literatura infantil, más concretamente sus acciones y personajes, y los contenidos audiovisuales que también incluyen a esos protagonistas y sus aventuras. El único visionado de las películas provoca la aparición de un conocimiento enciclopédico, que aleja, en este caso a los futuros docentes, de un oportuno dominio de la Literatura infantil.

En lo concerniente al segundo de los objetivos secundarios: analizar las razones que han motivado que determinados textos se denominen clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil y las implicaciones sociales y educativas que este hecho ha generado, hemos podido averiguar que son los valores y la

diseminación social a través de diferentes manifestaciones y formatos, los factores que, a juicio de los estudiantes, pueden ser los detonantes de que estos textos se hayan convertido en clásicos. Quedan más lejanas de esa opinión las razones que previamente hemos apuntado relativas a la supervivencia a los autores, a las épocas o a las relecturas que se puedan realizar de tales relatos.

Por último, el objetivo número tres: estudiar la percepción que tienen los educadores acerca de la Literatura Infantil y Juvenil y cómo es la aplicación que hacen o prevén hacer de la misma, ha sido satisfecho. Hemos podido detectar la impresión que se tiene de la aplicación de este tipo de obras en las aulas, centrando la indagación en la temática referida a las diferencias de género. Concretamente, al tratar los cuentos clásicos, los valores que transmiten y cómo son tratados actualmente en las aulas, hemos pulsado el punto de vista de los encuestados. En este sentido, su visión se encuentra dividida entre el optimismo y la visión negativa, ya que, algunos destacan el cambio de valoración de los textos de Literatura infantil y el cuidado que se tiene en el aula partiendo de una toma de conciencia previa; mientras que otros se muestran menos optimistas, reseñando que queda mucha labor todavía que realizar.

En definitiva, comprobamos que los cuatro objetivos se han cumplido y han contribuido a perfilar la visión educativa de los maestros en formación sobre el concepto de Literatura infantil. Al respecto, indicamos que es preciso esclarecer desde la comunidad educativa y desde el ámbito de la investigación el papel que ocupa la disciplina, desechando prácticas históricas donde se asimilaba como obra infantil cualquier texto donde apareciese un niño, o prácticas de asignación de estigmas a estas obras en función de su público principal: los niños. Esta asunción de una menor calidad y complejidad de los textos continúa, desde nuestro punto de vista, siendo un lastre para el reconocimiento social y el estatus necesario de la Literatura infantil. Confiamos que las reflexiones mostradas, extraídas del estudio realizado, permitan nuevas investigaciones y, sobre todo, que se valore en su justa medida esta disciplina.

VIII.2. Limitaciones del estudio y futuras investigaciones

Una vez terminada esta investigación, nos planteamos cuáles son los aspectos que podríamos haber mejorado o ampliado y, sobre todo, qué investigaciones futuras se derivan de la labor realizada. En primer lugar hemos de citar que la muestra con la que se ha trabajado se podría haber ampliado contando con más grupos-clase, con más universidades o con otros colectivos implicados en la enseñanza –véase familias o docentes en activo-, pero somos de la opinión referida a que no está tan claro que la contribución de estos nuevos participantes hubiese variado las cifras obtenidas. Creemos que los datos obtenidos no han hecho sino corroborar una percepción que está latente socialmente y que, sin duda, se convierte en un problema.

En segundo lugar, hay que comentar una limitación que es inherente a la investigación dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, y es la que concierne a la volubilidad de las personas. Trabajar con seres humanos supone aceptar cierta subjetividad en las respuestas obtenidas y también ser conscientes de que muchas respuestas pueden provenir de estados de ánimo concretos o de la necesidad de contestar de acuerdo con la corrección política. Si una persona se envuelve en esta última, es muy complicado (incluso variando los instrumentos de medida) llegar a conocer cuál es su verdadero pensamiento.

Precisamente, esa variedad de instrumentos de recogida de datos podría convertirse en otra de las limitaciones de este estudio. Como hemos reseñado, no somos de la opinión relativa a que el uso de otros instrumentos hubiese variado significativamente la percepción social y educativa sobre el concepto de Literatura infantil. Si bien es posible que hubiese matizado algunos aspectos de cada una de las dimensiones y objetivos que han formado parte de esta investigación.

Con respecto de las investigaciones futuras, de las posibilidades que se abren a partir de lo desarrollado en esta tesis doctoral y de los hallazgos obtenidos, surgen futuras indagaciones como pudieran ser: consultar a esta

muestra o similares acerca de los personajes y las tramas para constatar qué conocimiento real poseen sobre ellas. También la calidad de los textos de Literatura infantil sería objeto de un posible estudio; o, ahondar mucho más en la enunciación de una definición de Literatura infantil teniendo en cuenta la citada incidencia que lo audiovisual tiene sobre esta.

Hemos de plantear, de igual manera, una profundización necesaria, ya sea en forma de contribuciones científicas o de investigaciones aplicadas, y es la indagación relativa a si el tópico es realmente interesante para la sociedad o solamente es marginal. A partir de nuestras conclusiones, podemos plantear indicios sobre esta cuestión, pero las implicaciones de tal investigación irían más allá de lo educativo e involucraría a sectores como el político, económico y, por supuesto, social. Otro elemento susceptible de ser investigado tendría que ver con ahondar en las distintas modalidades (o géneros) de Literatura infantil, en sus manifestaciones, por ejemplo, álbum ilustrado, cuento, poesía, y otras, comprobando cuál o cuáles de ellas están mejor consideradas por sus usuarios. Al respecto es interesante recordar que, a modo de ejemplo, hay muchas personas que confunden álbum ilustrado con libros de imágenes, y este tipo de aspectos deberían ser resueltos desde la educación, concretamente desde la mediación y desde la acción didáctica. Sucede algo similar con la confusión al asumir como textos puramente infantiles también aquellos en los que acontece la mera aparición de un niño.

Otra vía de investigación que se genera tras este estudio tiene que ver con el estudio comparado entre universidades (principales centros de formación de los educadores, acciones formativas que son iniciales y permanentes), averiguando de qué manera se imparte la materia, sobre todo, en lo relativo a si está contemplada en los planes de estudio, con qué denominación y con qué número de horas. Esta profundización ayudaría a comprobar estructuralmente qué ocurre con la disciplina en uno de sus orígenes: la preparación de maestros.

Un último elemento que se puede destacar como nueva vía de investigación emana directamente de la investigación realizada y consistiría en

la comparación del pensamiento que existe entre los estudiantes que pertenecen a distintas especialidades, es decir, comprobar si las opiniones que proporciona el alumnado de Educación Infantil se diferencian de las que tiene el de Educación Primaria. En este estudio hemos podido atisbar cierta disparidad pero sería interesante profundizar en este hecho, con el fin de alcanzar unas conclusiones que, tal vez, nos hiciesen replantear aspectos de la intervención en las aulas y, posiblemente, de la mediación relacionada con la Literatura infantil.

El espectro de posibilidades es amplio, ya que, como se ha explicado a lo largo de todas las páginas y apartados que componen esta tesis doctoral, no queda legitimado un adecuado estatus social de la Literatura infantil y tampoco los actores directos que tienen que mediar con este tipo de obras tiene claro cuáles cumplen características propias, o simplemente cómo distinguirlas de las influencias audiovisuales que generan una competencia enciclopédica parcelada y no beneficiosa para la formación integral, principalmente de los niños pero también de las personas en general.



▲ Referencias bibliográficas ▲

Bibliografía citada

- Aguilar, C. (2013). La tertulia dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 77, 93-102.
- Alonso, C. (2015). Aproximaciones teóricas en torno al debate de la literatura en la escuela. *Sophia*, 11 (2), 115-127. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj>.
- Alonso, M. ^a. J. y Padrós, M. (2012). Tertulias literarias y lectura dialógica: la pasión por leer juntos. *Lenguaje y textos*, 36, 35-42.
- Ambrós, A. (2014). Hipertextos fragmentados. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 65, 73-82.
- Apolo, D. E., Bayés, M. y Hermann, A. (2015). Cambios educativos en los procesos de lectura digital: la pedagogía del ciberespacio como estrategia de procesamiento de contenidos en la era de internet. *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la comunicación*, 12, 222-249. doi: 10.15213/redes.n12.p222.
- Barragán, F. (1989). Conocimiento, sexismo y literatura infantil. *CLIJ: Cuadernos de Literatura infantil y juvenil*, 2 (11), 8-12.
- Basanta, A. (2017). *Leer contra la nada*. Madrid: Siruela.
- Beckett, S. L. (Ed.). (2013). *Transcending boundaries: writing for a dual audience of children and adults*. Londres: Routledge.
- Bermúdez, M. (2012). Competencia literaria y literatura infantil y juvenil: una lectura desde el canon. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 60, 92-101.
- Bisquerra, R. (2004) (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bravo-Villasante, C. (1970). *Historia de la Literatura Infantil Española*. (2 vols.). Madrid: Doncel.
- Bravo-Villasante, C. (1985). *Diccionario de autores de la literatura infantil mundial*. Madrid: Escuela Española.

- Buela, A. (2007). El pensamiento lineal: otra patología del pensamiento único. *Altar Mayor*, 112, 671-675.
- Calvino, I. (1992). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.
- Campos, M. y García Rivera, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y a la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos*, 16 (2), 95-106. DOI 10.18239/ocnos_2017.16.2.1511
- Casanueva, M. (1993). El cuento tradicional, literatura “ganada”, intemporal y eterna: sus implicaciones didácticas. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 5, 147-152.
- Casanueva, M. (1994). La huella del folclore en la Literatura infantil. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 6, 189-196.
- Cerrillo, P. (2003). Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil, en P. Cerrillo y S. Yubero (Coords.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 17-25). Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cerrillo, P. y García-Padrino, J. (Coords.) (2000). *Presente y futuro de la Literatura infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. y Sánchez, C. (2017). *El cancionero popular infantil en Educación*. Madrid: Síntesis.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Universidad de Deusto/ Mensajero.
- Colás, P., Buendía, L. y Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Educación.

- Colomer, T. (2001). La Literatura infantil y juvenil actual: entre la uniformidad y la fragmentación. En F. Orquín (Coord.). *La educación lectora: encuentro iberoamericano* (pp. 37-46). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: FGSR.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. y Olid, I. (2009). Princesitas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 51, 55-67.
- Cruz, M.^a. J. (2014). La lectura al amparo de la LOMCE: el plan lector. *Forum Aragón: revista digital de FEAE*, 12, 37-41.
- Díaz-Plaja, A. (2009). Los estudios sobre Literatura Infantil y Juvenil en los últimos años. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 17-28.
- Dueñas, J. D., Tabernero, R., Calvo, V y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 11, 21-43. doi 10.18239/ocnos.
- Edwards, L. H. (2012). Transmedia storytelling, corporate synergy, and audience expression. *Global Media Journal*, 20 (12), 1-12.
- Etxaniz, X. (2004). La ideología en la literatura infantil y juvenil. *Cauce: revista de filología y su didáctica*, 27, 83-96.
- Etxaniz, X. (2017). Una literatura infantil y juvenil más ampliada y feminizada. *Anuario iberoamericano sobre el libro infantil y juvenil*, 1, 281-294.
- Federación de Gremios de Editores de España (2018). *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros en España 2017*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado de <http://federacioneditores.org/index.php>

- Fernández Gómez, E. y Díaz Campo, J. (2014). Los canales temáticos infantiles y juveniles en Facebook: análisis de los perfiles de Disney Channel, Boing y Neox. *Comunicación y hombre*, 10, 179-194
- Fluixá, J. A. (2008). Propuestas para elaborar un plan lector de centro. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 235, 48-53.
- Galán, J. F. (2012). El hipertexto paralelo y el desarrollo del pensamiento. *Sophia: colección de Filosofía de la educación*, 12, 41-51.
- García, G. (2016). Booktube. Lectura juvenil por un tubo. *Mi biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, 44, 58-62.
- García Escobar, M. (2009). Competencias básicas y plan lector en Educación Primaria. *El busgosu*, 8, 28-35.
- García González, S. y Pérez Martín, J. M. (2016). Enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria a través de cuentos y preguntas mediadoras. *Revista internacional de investigación e innovación en Didáctica de las Humanidades y las Ciencias*, 3, 101-122.
- García Padrino, J. (1988). La literatura infantil en la escuela: hacia una auténtica didáctica de la literatura, en J. García Padrino y otros (Coords.). *Sobre Didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Arturo Medina* (pp. 495-510). Madrid: E.U. Pablo Montesino, 495-510.
- García Padrino, J. (2005). La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa. *Revista de Educación*, n.º 1, extra, 37-51. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE.
- García-Rodríguez, Araceli y Gómez-Díaz, Raquel (2017). Literatura digital infantil y juvenil en tabletas y smartphones: una oportunidad para lograr nuevos lectores. *Anuario ThinkEPI*, v. 11, 167-174.
- García Treviño, M. A. (2001). Representaciones de género y sexismo en la literatura infantil y juvenil: una mirada. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 28, 23-34.

- García Única, J. (2017). Ecocrítica, ecologismo y educación literaria: una relación problemática. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 31 (3), 79-91.
- Garralón, A. (2001). *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid: Anaya.
- González, L.M. (1997). *Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Ediciones Palabra.
- González-Gil, D. (1979). Literatura Infantil. Necesidad de una caracterización y de una crítica literaria. *Cauce*, 2, 275-300.
- Halliday, M. A. K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Heidegger, M. (2006). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza.
- Hermann, A. (2012). Ficcionalización, pensamiento, lenguaje y nuevas narrativas visuales. *Sophia: colección de Filosofía de la educación*, 12, 107-121.
- Hunt, P. (Ed.). (2004). *International companion encyclopedia of children's literature*. Routledge.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jauss, H. R. (1977). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Koenitz, H. y otros (Ed.) (2015). *Interactive digital narrative: history, theory and practice*. New York y Londres: Routledge.
- López Tamés, R. (1985). *Introducción a la literatura infantil*. Santander: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- López Valero, A. (1988). *Estudio para una reflexión y aproximación al concepto de Literatura infantil. Las novelas de Madame de Ségur*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Murcia.

- López Valero, A. y Encabo, E. (2004a). *Comunicación y diferencias de género: una aproximación desde la didáctica de la lengua y la literatura*. Málaga: Aljibe.
- López Valero, A. y Encabo, E. (2004b). Diferencias de género y comunicación: aspectos no verbales y propuestas didácticas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 45-56.
- López Valero, A. y Encabo, E. (2008). *Lenguaje, cultura y discriminación: la equidad comunicativa entre género*. Barcelona: Octaedro/Mágina.
- López Valero, A. y Encabo, E. (2015). Cuando la competencia literaria y la competencia enciclopédica se solapan. Un problema en la formación del profesorado. *Lenguaje y textos*, 41, 27-34. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5820>.
- López Valero, A. y Encabo, E. (2016). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis (2.ª edición revisada).
- López Valero, A., Encabo Fernández, E. y Jerez Martínez, I. (2013). La Literatura Infantil como instrumento para la acción educativa y cultural. Reflexiones sobre su imposibilidad basadas en la sombra del adulto. *Educación XXI*, 16 (2), 247-264.
- López Valero, A., Encabo, E. y Jerez Martínez, I. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la Didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Lenguaje y textos*, 43, 7-14.
- López Valero, A. Encabo, E. y Jerez Martínez, I. (2017). *Didáctica de la lengua y la literatura en ESO, innovación e investigación*. Madrid: Síntesis.
- López Valero, A. y Jerez Martínez, I. (2016). El concepto de persona en la Didáctica de la lengua y la literatura. Implicaciones para la diversidad, en A. Martínez Ezquerro y M. Campos (Eds.). *Cultura en la diversidad. Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (pp.79-89). Barcelona: Octaedro.
- López Valero, A., Jerez Martínez, I y Encabo, E. (2016a). La lectura, aspecto clave del desarrollo personal: sobre las nuevas alfabetizaciones, en S.

- Yubero; J. A. Caride; E. Larrañaga y H. Pose (coords.). *Educación social y alfabetización lectora* (pp. 29-45). Madrid: Síntesis.
- López Valero, A., Jerez Martínez y Encabo, E. (2016b). Aproximación educativa ante los nuevos formatos narrativos. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 197-214.
- López Valero, A., Hernández Delgado, L. y Encabo, E. (2017). El concepto de literatura infantil. Un estudio de caso con maestros en formación inicial. *Ocnos*, 16 (2), 37-49. DOI 10.18239/ocnos_2017.16.2.1400
- López Valero, A., Hernández Delgado, L. y Jerez Martínez, I. (2017). El encabalgamiento escolar y cultural de la Literatura infantil. *Álabe. Revista de investigación sobre lectura y escritura*, 16, 1-16.
- López Valero, A., Jerez Martínez y Encabo, E. (2016). Aproximación educativa ante los nuevos formatos narrativos. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 197-214.
- Lorenzo, L. y Rodríguez, B. M.^a. (2015). La intertextualidad en los textos audiovisuales: el caso de Donkey Xote. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 13, 117-128. doi 10.18239/ocnos.
- Martínez Ezquerro, Aurora (2016). El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora. *Álabe*, 14. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2016.14.1
- Martorell, C. (2008). *El aula desierta. La experiencia educativa en el contexto de la economía global*. Barcelona: Montesinos.
- Martos, E. y Campos, M. (Coords) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana.
- McLuhan, M. (1972). *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*. México: Diana
- Medina, P y Maseda, J. (2012). La lectura en la época del texto digital. En AAVV. *El hilo de Ariadna* (pp. 98-104). Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones culturales.

- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Menéndez, I. (2017). Mujeres y poder: Amazonas en el cine contemporáneo para adolescentes. *Investigaciones feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género*, 8 (29), 415-428.
- Mínguez, X. (2015). Una definición altamente problemática: la literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio. *Lenguaje y textos*, 41, 95-106.
- Monserrat, N. (2008). Sexismo en la literatura infantil. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 21 (217), 21-27.
- Moreno Verdulla, A. (1982). *La literatura infantil: introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la universidad. 2.^a Edición.
- Nikolajeva, M. (1998). Exit Children's Literature? *The lion and the unicorn*, 22 (2), 221-236.
- Nikolajeva, M. (2016). Recent trends in Children's literature research: return to body. *International Research in Children's Literature*, 9 (2), 132-145.
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult. Defining Children's Literature*. Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Oriol, M. (2010). Más allá del lenguaje sexista. Actos comunicativos en las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes. *Revista signos: estudios de lingüística*, 2 número extra, 311-326.
- Pascual, J. (2012). Plan lector de centro y biblioteca escolar: dos herramientas para la innovación educativa. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 60, 13-22.
- DOI 10.1007/s10583-016-9303-5.
- Quiles, M.^a. C. Palmer, I. y Rosal, M. (2015). *Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria*. Madrid: Visor.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (BOE, 1 de marzo de 2014).

- Rodríguez Chaparro, L. (2017). Las adaptaciones de clásicos de la Literatura universal para Educación Primaria: análisis cualitativo. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 19 (1), 85-101.
- Romero, A. (2005). Literatura popular y literatura culta: consideraciones en torno a la literatura popular y su didáctica. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 18, 223-241.
- Romero, M.^a. E. (2009). Literatura popular y literatura culta en Educación Infantil: acercamiento del niño al texto literario. *Revista de ciencias de la educación: órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 220, 467-480.
- Rose, J. (1984). *The case of Peter Pan or the impossibility of Children's Literature*. Londres: Macmillan.
- Rovira, J. (2015). *Literatura infantil y juvenil en internet. De la Cervantes virtual a la LIJ 2.0. Herramientas y espacios para su estudio y difusión*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Ruiz, M.^a, M. (2014). Nuevas formas de la literatura infantil: del libro impreso a las aplicaciones digitales. *Impossibilia*, 8, 230, 246.
- Sánchez Corral, L. (1992). (Im)posibilidad de la Literatura infantil: hacia una caracterización estética del discurso, *Cauce*, 14-15, 525-560.
- Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez Morillas, C. M.^a. (2013). Crisis del personaje. La bruja en la era tecnológica. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura*, 17, 56-66.
- Scolari, C. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En J. A. Millán (Ed). *La lectura en España. Informe 2017*. (pp. 175-186). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España/MEC.
- Selfa, M. (2015). Estudios científicos sobre literatura infantil y su didáctica: revisión bibliográfica (2000-2014). *Ocnos*, 13, 65-84.

- Skoda, A. (2012). La literatura infantil y juvenil en los márgenes de la crítica literaria. *Gamma*, 1 (4), 217-222.
- Soto, J., Cremades, R. y García Manso, A. (2017). *Didáctica de la Literatura infantil*. Badajoz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Tatar, M. (2002). *The annotated classic fairy tales*. New York: W.W. Norton & Company.
- Tejerina, I. (2004). Los cien libros del siglo XX: el canon literario y la literatura infantil y juvenil. *Lazarillo: revista de la asociación de amigos del libro infantil y juvenil*, 12, 17-25.
- Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando: algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y Horas.

Bibliografía consultada pero no citada

- Abril, M. (2005) (Coord). *Lectura y literatura infantil y juvenil: claves*. Málaga: Aljibe.
- Asiáin, A. (2014). Lenguaje y patrimonio cultural inmaterial (PCI). En P. Salaberri (coord.), *El patrimonio cultural inmaterial: ámbito de la tradición oral y de las particularidades lingüísticas* (pp. 13-33). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de cultura económica.
- Beauvais, C. (2013). The Problem of 'Power': Metacritical Implications of Aetonormativity for Children's Literature Research. *Children's literature in education*, 44 (1), 74-86.
- Bermejo, A. (1993). *Para saber más de literatura infantil y juvenil: una bibliografía*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil-Juvenil.

- Bermejo, A. (1999). *La Literatura Infantil en España*. Madrid: Asociación Española del Libro Infantil y Juvenil.
- Bermúdez, E. (2005). *Análisis sociolingüístico de textos de literatura infantil y juvenil contemporáneos: descripción y proyección didáctica*. Murcia: Universidad de Murcia/Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura. Tesis doctoral.
- Bloom, H. (2005) [1994]. *El canon occidental: la escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.
- Borda, I. (2017). *El cuento infantil y otros géneros literarios infantiles y juveniles*. Málaga: Aljibe.
- Borrás, L. (2010). Nuevos lectores. Nuevos modos de lectura en la era digital. En S. Montesa (Ed.). *Literatura e internet. Nuevos textos, nuevos lectores* (pp. 41-66). Málaga: AEDILE.
- Campos, M., Martos, E. y Núñez, G. (2010) (Coords). *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento, *Revista de Educación*, número extraordinario, 53-62.
- Cerrillo, P. y Sánchez, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Ocnos*, 2, 7-21.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- De Amo, J. M., Cleger, O. y Mendoza, A. (2015) (Eds.). *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital*. Barcelona: Octaedro.
- Delgado, S., Gautreaux, M. y Ross, W. (2016). La literatura infantil para enseñar cuestiones relativas al poder, la tiranía y la justicia social. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 82, 50-55.
- Espeleta, F. (2014). *Literatura infantil y juvenil: la crítica del Siglo XXI*. Sevilla: Alegoría.
- García-Padrino, J. (2005). El canon en la Literatura Infantil o el debate interminable. En M. C. Utanda, P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.).

- Literatura Infantil y educación literaria* (pp. 63-83). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- García Raffi, J. V. (2014). La literatura infantil y juvenil como complemento específico en la formación inicial del profesorado. *Lenguaje y textos*, 39, 9-18.
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la Literatura para la enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- Guadamillas, M.^a. V.^a. (2015). La formación de los futuros maestros a través de la literatura. Los textos literarios desde una perspectiva didáctico-práctica. *Investigaciones sobre lectura*, 4, 93-106.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Jerez Martínez, I. y Encabo, E. (2010). La recepción del cuento clásico de la cenicienta por parte del alumnado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Murcia: ¿la tradición en entredicho? En, M. Campos, G. Núñez y E. Martos (Coords). *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar* (pp. 147-156). Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lathey, G. (2010). *The Role of Translators in Children s Literature: Invisible Storytellers* (Vol. 71). Taylor & Francis.
- Lerer, S. (2008). *Children's Literature. A reader's history from Aesop to Harry Potter*. Chicago: Chicago University Press.
- Lomas, C. (Ed.). (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. (Coord.) (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.

- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Lukens, R. (2003). *A critical handbook of Children's Literature*. Boston, Pearson Education.
- Mendoza, A. (2005). La Educación Literaria desde la Literatura Infantil y Juvenil. En M. C. Utanda, P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.). *Literatura Infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2012). (Coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Morales, F. (2011). *Sociología de la literatura infantil y juvenil: ámbitos de la creación literaria y de la didáctica*. Granada: Zumaya.
- Nikolajeva, M., & Wikland, I. (1996). *Children's literature comes of age: toward a new aesthetic*. New York: Garland.
- Nikolajeva, M. (2010). *Power, voice and subjectivity in literature for young readers*. Londres: Routledge.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Children's Literature*. Londres: John Benjamins.
- Núñez, P. y Rienda, J. (Coords.). (2014). *Aproximación didáctica a la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- Olaziregui, M. J. (2009). Literatura infantil e ideología: propuesta de análisis. *Capiletra: revista internacional de filología*, 46, 207-217.
- Pearson, L. y Wright, K. (2009). Key Debates in Children's Literature: the child, the book and the discipline. *Write4Children: the International Journal for the Practice and Theories of Writing for Children and Children's Literature*, 1 (1), 67-72.
- Pozuelo, J. M.^a y Aradra, R. M.^a. (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra.

- Salaberría, G. (2011). *La construcción narrativa de la ética: contextos sociales y valores en la literatura infantil y juvenil*. Universidad del País Vasco. Tesis doctoral.
- Salmerón, P. (2005). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Granada: Universidad de Granada. Tesis doctoral.
- Sell, R. D. (Ed.). (2002). *Children's literature as communication: the ChiLPA Project* (Vol. 2). John Benjamins Publishing.
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- Short, K, Lynch-Brown, C. y Tomlinson, C. (2017). *Essentials of Children's literature (9th edition)*. Boston: Pearson, Ally&Bacon.
- Torrado, M. (2012). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 231-257.
- Zayas, F. (2012). *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.
- Zipes, J. (1983). *Fairy tales and the art of subversion. The classical genre for children and the process of civilization*. New York: Routledge.



▲ Índice de figuras y tablas ▼

Figuras

Figura VII.1. Distribución según sexo. Datos globales.....	119
Figura VII.2. Distribución de edades. Datos globales.....	120
Figura VII.3. Pregunta número uno correspondiente al cuestionario. Datos globales.	120
Figura VII.4. Pregunta número dos correspondiente al cuestionario. Datos globales.	121
Figura VII.5. Pregunta número tres correspondiente al cuestionario. Datos globales.	122
Figura VII.6. Pregunta número cuatro correspondiente al cuestionario. Datos globales.	122
Figura VII.7. Pregunta número cinco correspondiente al cuestionario. Datos globales.	123
Figura VII.8. Pregunta número seis correspondiente al cuestionario. Datos globales.	124
Figura VII.9. Pregunta número siete correspondiente al cuestionario. Datos globales.	124
Figura VII.10. Pregunta número ocho correspondiente al cuestionario. Datos globales.	125
Figura VII.11. Pregunta número nueve correspondiente al cuestionario. Datos globales.	126
Figura VII.12. Pregunta número diez correspondiente al cuestionario. Datos globales.	127
Figura VII.13. Pregunta número once correspondiente al cuestionario. Datos globales.	127
Figura VII.14. Pregunta número doce correspondiente al cuestionario. Datos globales.	128
Figura VII.15. Pregunta número trece correspondiente al cuestionario. Datos globales.	129
Figura VII.16. Pregunta número catorce correspondiente al cuestionario. Datos globales.	129
Figura VII.17. Pregunta número quince correspondiente al cuestionario. Datos globales.	130
Figura VII.18. Distribución según sexo. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	131
Figura VII.19. Distribución de edades. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	132
Figura VII.20. Pregunta número uno correspondiente al cuestionario.	

Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	132
Figura VII.21. Pregunta número dos correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	133
Figura VII.22. Pregunta número tres correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	134
Figura VII.23. Pregunta número cuatro correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	134
Figura VII.24. Pregunta número cinco correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	135
Figura VII.25. Pregunta número seis correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	136
Figura VII.26. Pregunta número siete correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	136
Figura VII.27. Pregunta número ocho correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	137
Figura VII.28. Pregunta número nueve correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	138
Figura VII.29. Pregunta número diez correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	138
Figura VII.30. Pregunta número once correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	139
Figura VII.31. Pregunta número doce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil	

(alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.....	140
Figura VII.32. Pregunta número trece correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.....	140
Figura VII.33. Pregunta número catorce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.....	141
Figura VII.34. Pregunta número quince correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.....	142
Figura VII.35. Distribución según sexo. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.....	143
Figura VII.36. Distribución de edades. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.....	143
Figura VII.37. Pregunta número uno correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.....	144
Figura VII.38. Pregunta número dos correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.....	145
Figura VII.39. Pregunta número tres correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.....	145
Figura VII.40. Pregunta número cuatro correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.....	146
Figura VII.41. Pregunta número cinco correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.....	147
Figura VII.42. Pregunta número seis correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.....	147
Figura VII.43. Pregunta número siete correspondiente	

al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	148
Figura VII.44. Pregunta número ocho correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	149
Figura VII.45. Pregunta número nueve correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	149
Figura VII.46. Pregunta número diez correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	150
Figura VII.47. Pregunta número once correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	151
Figura VII.48. Pregunta número doce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	152
Figura VII.49. Pregunta número trece correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	152
Figura VII.50. Pregunta número catorce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	153
Figura VII.51. Pregunta número quince correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnado que no cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Universidad de Murcia.	154
Figura VII.52. Distribución según sexo. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.	155
Figura VII.53. Distribución de edades. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.	155
Figura VII.54. Pregunta número uno correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.	156
Figura VII.55. Pregunta número dos correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.	157

Figura VII.56. Pregunta número tres correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.	157
Figura VII.57. Pregunta número cuatro correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.	158
Figura VII.58. Pregunta número cinco correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.	159
Figura VII.59. Pregunta número seis correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.	159
Figura VII.60. Pregunta número siete correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.	160
Figura VII.61. Pregunta número ocho correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.	161
Figura VII.62. Pregunta número nueve correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.	161
Figura VII.63. Pregunta número diez correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.	162
Figura VII.64. Pregunta número once correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.	163
Figura VII.65. Pregunta número doce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.	163
Figura VII.66. Pregunta número trece correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.	164
Figura VII.67. Pregunta número catorce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.	165
Figura VII.68. Pregunta número quince correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria. Facultad Educación. Universidad de Murcia.	165
Figura VII.69. Distribución según sexo. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.	166
Figura VII.70. Distribución de edades. Grado de Educación Infantil (alumnas que	

cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	167
Figura VII.71. Pregunta número uno correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	168
Figura VII.72. Pregunta número dos correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	168
Figura VII.73. Pregunta número tres correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	169
Figura VII.74. Pregunta número cuatro correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	170
Figura VII.75. Pregunta número cinco correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	170
Figura VII.76. Pregunta número seis correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	171
Figura VII.77. Pregunta número siete correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	172
Figura VII.78. Pregunta número ocho correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	172
Figura VII.79. Pregunta número nueve correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	173
Figura VII.80. Pregunta número diez correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	174
Figura VII.81. Pregunta número once correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada).	

Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	174
Figura VII.82. Pregunta número doce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada).	
Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	175
Figura VII.83. Pregunta número trece correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada).	
Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	176
Figura VII.84. Pregunta número catorce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada).	
Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	177
Figura VII.85. Pregunta número quince correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Infantil (alumnas que cursan asignatura relacionada).	
Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	177
Figura VII.86. Distribución según sexo. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada).	
Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	178
Figura VII.87. Distribución de edades. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada).	
Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	179
Figura VII.88. Pregunta número uno correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada).	
Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	180
Figura VII.89. Pregunta número dos correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada).	
Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	180
Figura VII.90. Pregunta número tres correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada).	
Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	181
Figura VII.91. Pregunta número cuatro correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada).	
Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	182
Figura VII.92. Pregunta número cinco correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada).	
Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	182

Figura VII.93. Pregunta número seis correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	183
Figura VII.94. Pregunta número siete correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	184
Figura VII.95. Pregunta número ocho correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	184
Figura VII.96. Pregunta número nueve correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	185
Figura VII.97. Pregunta número diez correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	186
Figura VII.98. Pregunta número once correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	186
Figura VII.99. Pregunta número doce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	187
Figura VII.100. Pregunta número trece correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	188
Figura VII.101. Pregunta número catorce correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	189
Figura VII.102. Pregunta número quince correspondiente al cuestionario. Grado de Educación Primaria (alumnado que cursa asignatura relacionada). Facultad Educación Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.....	190

Tablas

Tabla VII.1. Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Sexo.....	190
Tabla VII.2. Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Edad.....	191
Tabla VII.3. Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 1	191

Tabla VII.4. Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 2.....	192
Tabla VII.5. Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 3.....	193
Tabla VII.6. Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 4.....	193
Tabla VII.7. Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 5.....	194
Tabla VII.8. Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 6.....	195
Tabla VII.9. Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 7.....	196
Tabla VII.10. Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 8.....	196
Tabla VII.11. Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 9.....	197
Tabla VII.12. Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 10.....	198
Tabla VII.13. Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 11.....	198
Tabla VII.14. Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 12.....	199
Tabla VII.15. Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 13.....	200
Tabla VII.16. Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 14.....	201
Tabla VII.17. Frecuencias y porcentajes. Datos globales. Pregunta 15.....	201
Tabla VII.18. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Sexo.....	202
Tabla VII.19. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Edad.....	203
Tabla VII.20. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 1.....	204
Tabla VII.21. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 2.....	204
Tabla VII.22. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 3.....	205
Tabla VII.23. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 4.....	206
Tabla VII.24. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 5.....	207
Tabla VII.25. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 6.....	207
Tabla VII.26. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 7.....	208
Tabla VII.27. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 8.....	209
Tabla VII.28. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 9.....	209
Tabla VII.29. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 10.....	210
Tabla VII.30. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 11.....	211
Tabla VII.31. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 12.....	212
Tabla VII.32. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 13.....	212
Tabla VII.33. Frecuencias y porcentajes. Comparación	

entre Universidades. Pregunta 14.....	213
Tabla VII.34. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre Universidades. Pregunta 15.....	214
Tabla VII.35. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Sexo	215
Tabla VII.36. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Edad	215
Tabla VII.37. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 1.....	216
Tabla VII.38. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 2.....	217
Tabla VII.39. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 3.....	218
Tabla VII.40. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 4.....	219
Tabla VII.41. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 5.....	219
Tabla VII.42. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 6.....	220
Tabla VII.43. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 7.....	221
Tabla VII.44. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 8.....	222
Tabla VII.45. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 9.....	223
Tabla VII.46. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 10.....	223
Tabla VII.47. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 11.....	224
Tabla VII.48. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 12.....	225
Tabla VII.49. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 13.....	225
Tabla VII.50. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 14.....	226
Tabla VII.51. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre especialidades. Pregunta 15.....	227
Tabla VII.52. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Sexo.....	228
Tabla VII.53. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Edad.....	228
Tabla VII.54. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 1	229
Tabla VII.55. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 2	230

Tabla VII.56. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 3	231
Tabla VII.57. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 4	231
Tabla VII.58. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 5	232
Tabla VII.59. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 6	233
Tabla VII.60. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 7	234
Tabla VII.61. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 8	235
Tabla VII.62. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 9	235
Tabla VII.63. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 10	236
Tabla VII.64. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 11	237
Tabla VII.65. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 12	238
Tabla VII.66. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 13	238
Tabla VII.67. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 14	239
Tabla VII.68. Frecuencias y porcentajes. Comparación entre quienes cursan la asignatura y, quienes no. Pregunta 15	240



▲ Anexo ▼

ANEXO: CUESTIONARIO

Nombre:

Edad:

1.- ¿Consideras la Literatura Infantil como un tipo de literatura específica? (marca con una cruz solo una respuesta)

- a) Sí, porque está destinada a un público infantil.
- b) No, porque puede ser leída por todo tipo de personas, bien niños o bien adultos.
- c) Creo que no se debe etiquetar la Literatura, y podemos considerar esos textos “infantiles” como, simplemente, textos literarios.

2.- ¿Crees que el adjetivo infantil motiva que los textos de Literatura infantil sean considerados de menor calidad? (marca con una cruz solo una respuesta)

- a) Sí, porque, en principio, al estar dirigidos al público infantil pueden parecer más simples.
- b) Sí, porque, quedan “etiquetados” socialmente y parece que solo pueden ser leídos por niños.
- c) No, no tiene por qué. Creo que la denominación no afecta.

3.- ¿Piensas que la Literatura infantil se refiere a literatura de los niños, a literatura para niños o a ambas? (marca con una cruz solo una respuesta)

- a) Literatura de los niños, porque, en principio, está pensada para ellos y también puede estar elaborada por ellos.
- b) Literatura para niños, ya que, se confecciona para ellos, pero esta labor la realiza el adulto.
- c) Ambas, ya que, pueden acontecer las dos situaciones referidas.

4.- ¿Piensas que la Literatura infantil se limita únicamente a textos escritos? (marca con una cruz solo una respuesta)

- a) Sí, porque si no, no se denominaría Literatura. Sería otro tipo de manifestación.
- b) La presencia de lo audiovisual motiva que haya que plantearse si otro tipo de producciones pueden incluirse en la Literatura.
- c) Ambas, ya que, pueden acontecer las dos situaciones referidas.

5.- ¿Crees que cuando se visiona una película también es un modo de lectura? (marca con una cruz solo una respuesta)

- a) Sí, porque también existe un argumento y hay que seguirlo e interpretarlo.
- b) Las condiciones son distintas de la lectura de un libro. Por tanto, creo que no.
- c) Aunque no sea la misma lectura que la de un libro, se produce una lectura de otro tipo de texto.

6.- ¿Piensas que las generaciones futuras infantiles optarán por lo audiovisual más que por los libros físicos? (marca con una cruz solo una respuesta)

- a) Sí es posible, ya que la tecnología sigue evolucionando.
- b) Considero que este hecho afectará más al mundo adulto.
- c) Creo que es posible que exista un equilibrio aunque seguramente todo será más tecnológico y audiovisual.

7.- ¿Cuántas películas Disney/Pixar has visto durante tu infancia, adolescencia y actualidad? (marca con una cruz solo una respuesta)

- a) Ninguna o al menos una.
- b) Más de cinco.
- c) Más de siete.

8.- ¿Eres consciente de que las películas Disney/Pixar suelen ser adaptaciones de cuentos o relatos tradicionales? (marca con una cruz solo una respuesta)

- a) Sí, pero no he leído o conozco los textos originales.
- b) Sí, pero no he leído aunque sí he oído hablar de los textos originales.
- c) Sí, y he leído o conozco la mayoría de textos de los que proceden.

9.- ¿Piensas que las películas Disney/Pixar tienen un carácter educativo? (marca con una cruz solo una respuesta)

- a) Sí, transmiten valores que, de algún modo, educan a los niños.
- b) No, considero que su intención es la de divertir. La educación proviene de la familia y la escuela.
- c) No, son productos industriales que más que educar, adoctrinan.

10.- ¿Has leído las versiones originales de los cuentos clásicos? (marca con una cruz solo una respuesta)

- a) Sí, he tenido curiosidad y me he aproximado a ellas.
- b) No, solo he tenido contacto con adaptaciones.
- c) No. Principalmente la información de los cuentos la he recibido mediante películas infantiles.

11.- ¿Crees que los cuentos clásicos tienen actualidad o los valores que proponen están “caducados”? (marca con una cruz solo una respuesta)

- a) Sí, tienen actualidad. El término clásico implica que sus contenidos siguen teniendo valor social.
- b) No, los cambios sociales motivan que las características de los personajes no se correspondan con las formas de ser de las personas actuales.
- c) No. Están caducados, ya que, muchos se encuentran estereotipados y esa situación no es positiva para el ámbito educativo.

12.- ¿Conoces, además de las adaptaciones cinematográficas, otras manifestaciones artísticas relacionadas con los cuentos clásicos? (marca con una cruz solo una respuesta)

- a) No. Únicamente conozco las adaptaciones cinematográficas. Principalmente las que tienen que ver con Disney.
- b) No, me sorprende que pueda haber, por ejemplo, cuadros o música relacionados con ellos.
- c) Sí, conozco alguna obra musical y determinados cuadros.

13.- ¿Crees que existen estereotipos sexistas en los cuentos clásicos? (marca con una cruz solo una respuesta)

- a) Sí, sobre todo en los personajes femeninos. Muestran un modelo sumiso y no educativo.
- b) Sí. Los personajes se hallan encasillados y casi siempre se repite un patrón determinado.
- c) Depende de la recepción que tenga el lector del cuento y la interpretación que haga del mismo.

14.- ¿Piensas que las atribuciones hechas a personajes femeninos y masculinos en los cuentos suponen un modelo de educación erróneo? (marca con una cruz solo una respuesta)

- a) Sí, porque los roles sociales han cambiado y no se corresponden con las historias contadas.
- b) No, ya que depende de la interpretación que le dé la persona lectora a cada cuento.
- c) Sí, ya que la persona lectora puede identificarse con el comportamiento del personaje masculino o femenino de cuento.

15.- ¿Consideras que el profesorado es consciente del posible sexismo existente en los cuentos clásicos que utiliza habitualmente en el aula? (marca con una cruz solo una respuesta)

- a) No, no creo. El sexismo es un tema que todavía tiene que ser trabajado con mayor profundidad en la escuela y en la sociedad.
- b) Sí, pero la naturaleza de los cuentos (ya de por sí sexistas) no permite una gran labor de concienciación sobre el tema.
- c) Sí. Creo que las dinámicas sociales y educativas están cambiando. Ahora se tiene más cuidado al trabajar estos temas.