

RECURSOS INFORMATIVOS Y LECTURA INFANTIL Y JUVENIL.

D. Arturo Martín Vega arturom@bib.uc3m.es

D. Miguel Ángel Marzal García-Quismondo mmarzal@bib.uc3m.es

Departamento de Biblioteconomía y Documentación.

Universidad Carlos III de Madrid.

Resumen.

Se expone una breve perspectiva histórica de la evolución de obras para la lectura de niños y jóvenes. Se justifica la importancia de esta clase de libros para el desarrollo de las sociedades avanzadas y tolerantes. Se realiza un análisis de los principales recursos de información para atender las necesidades formativas y recreativas de estos jóvenes usuarios. Se explican las distintas formas de nueva alfabetización en la que los nuevos usuarios deben efectuar al unísono una lectura transformada en una escritura: la lectura debe adecuarse a la nueva construcción del pensamiento, en la que prima el metarrelato con unas técnicas narrativas diferentes en el discurso. Los textos y el sistema de lectura deben adaptarse a un consumo de la literatura con documentos poliédricos, esto es, elaborados para una lectura masiva y sin embargo capaces de convertirse en un texto que el lector elabora de manera individual. Se consideran los efectos que en la nueva alfabetización deben procurar la incorporación de la Cibercultura en Educación y el aprendizaje de la información icónica.

1. Recursos y lectura.

Desde tiempos antiguos las diferentes culturas se han preocupado por la educación infantil. Parece una costumbre innata y lo mismo que los animales enseñan a sus crías a subsistir, las personas transmiten a sus hijos las costumbres y conocimientos adquiridos. Pero esta enseñanza siempre se ha procurado ejercer de manera escalonada.

Cuando se trata de libros se procura que los niños vayan asumiendo primero las ideas simples y luego las más complejas. Pero en muchas ocasiones, además, la transmisión del conocimiento ha estado mediatizada por actitudes censoras. En el prólogo, por ejemplo, del *Fabulario* escrito por Sebastián Mey en 1613 se advierte que "es muy acertada y santa cosa no consentir que lean los niños toda manera de libros".

Las sociedades pobres y tradicionales tienden a invertir en la descendencia, en la prole, como un elemento generador de riqueza; de ahí procede la palabra *proletario*, es decir: aquella persona que con lo único que puede pagar al Estado es con los hijos. Las sociedades ricas y modernas procuran invertir en dar una adecuada formación cultural a los niños.

Así como el protagonismo humano en el siglo XXI es muy probable que lo desempeñe la mujer, durante el último tercio del siglo XX, al menos en los países industrializados, el interés por las personas se ha centrado sobre todo en los niños y en los viejos. Sin embargo la literatura infantil, como fenómeno literario se produce antes: en el siglo XVIII. Por eso es difícil establecer una relación directa entre la aparición de esta clase de literatura y la relevancia de los niños en la sociedad.

Desde la perspectiva histórica es verdad, en cualquier caso, que la literatura infantil se ha desarrollado principalmente en los países nórdicos y de cultura anglosajona (Alemania y Reino Unido) ya que el resto, al menos durante los siglos XVIII y XIX, no presenta más que ejemplos excepcionales como *Pinocho* (1883) de Carlo Collodi.

No significa esto que antes no hubiera obras apropiadas para gente joven e, incluso, que algunos escritores como Sebastián Mey tuvieran conciencia de ello. Está claro que la historia de la Literatura desde sus orígenes ofrece muchos casos pero aunque lo importante de la frase "literatura infantil" sea el nombre "literatura" más que el adjetivo "infantil", como se puede leer en la *Encyclopedia Britannica*, es a partir del siglo XVIII cuando la creatividad literaria se realiza pensando en el público infantil y posee unas características propias para el consumo masivo o generalizado de los niños.

Es difícil establecer una barrera entre niños y jóvenes. La selección de libros para unos u otros se hace muchas veces en virtud de las diferencias de edad.

Tampoco está muy clara la teoría que Rousseau expresa en *L'Émile* según la cual los niños no son personas mayores en miniatura y piensan de modo distinto. Si esto fuera así cómo explicar que a veces discurren como adultos y les gusten las lecturas de los adultos lo mismo que a muchos de éstos les gustan las de los niños.

Si es verdad que las bibliotecas influyen de manera notoria en la preparación intelectual de los chicos y en sus actitudes ante la vida, no es esta vez nuestro propósito tratar asuntos como los relacionados con la biblioterapia. Las mejores soluciones para niños con problemas son los siquiátras.

La educación infantil está ligada a determinadas clases de bibliotecas. En Estados Unidos se diferencian tres tipos de bibliotecas: grandes bibliotecas (nacionales y universitarias), bibliotecas medianas (populares) y bibliotecas pequeñas (escolares).

2. Selección de libros para lectura.

Hay que separar, por otra parte, dos clases de libros: los de estudio y los de creación literaria.

En España el aprendizaje escolar durante gran parte de los siglos XIX y XX consistió en la mera utilización de enciclopedias. Las más conocidas fueron *Juanito*

(Obra elemental de educación / escrita en italiano por L. A. Parravicini. Traducida al castellano de la última edición italiana para uso de / los niños y adultos, é ilustrada con grabados, por / la Propaganda católica / Segunda edición. Madrid, Imprenta de la Propaganda Católica, 1878), *Álvarez*, de tendencia conservadora o la más ecuánime de don José Dalmáu Carles *Enciclopedia cíclico-pedagógica* (Madrid; Gerona: Dalmáu Carles; Pla, 1943).

Durante la década de los años 60 en España el sistema enciclopédico se sustituyó por los libros de texto. La calidad de estos ha sido muy desigual. Incluso las mismas editoriales han sacado buenas y malas obras con algunas salvedades como Alhambra, que tuvo una vida corta tras ser adquirida por capital inglés.

La irregularidad en las colecciones se ve, incluso, en los mismos manuales. En algunos libros podemos encontrar partes más o menos legibles. El motivo es la autoría múltiple o la labor de equipo. Hay autores que trabajan mejor y con más esmero que otros. Para allanar estas desigualdades se emplea la figura del coordinador. El problema surge cuando el coordinador no cumple su función como se debe.

Una posible solución a esta carrera contra reloj para escribir un libro de texto puede ser volver a las andadas y exigir, al menos, a los docentes a presentar el desarrollo completo de sus programas.

Dentro del ámbito editorial se pueden vislumbrar dos tipos de editoriales en nuestro país: las laicas (grupo Anaya, Santillana,...) y las de carácter religioso (Edelvives, Santa María o SM,...). En bastantes casos la elección de los libros de texto en los centros docentes está mediatizada por intereses particulares y una actitud servil a determinadas empresas. Esta situación de cautividad hace que prevalezcan los intereses económicos por encima de los intereses culturales y del bien común.

En este suelo la adquisición de libros de texto es obligatoria y somos el único país de la Unión Europea, junto con Irlanda, que no tiene gratis esta clase de materiales, tan sólo para los más pobres mediante un sistema de becas que soluciona parte del problema.

En la otra vertiente, la lectura de libros de creación literaria fue casi inexistente hasta 1960 con la excepción de los colegios privados y religiosos. Las escuelas públicas, aun cuando contaban con pequeñas colecciones de libros, apenas practicaban el préstamo bibliotecario.

Con posterioridad se surtió a estos centros de considerables tandas de volúmenes.

La corriente de animación a la lectura propiciada por las reformas educativas de los años 80 (LODE, LOGSE), en nuestra opinión, han conseguido unos resultados medianamente satisfactorios.

Los problemas que se plantean son, entre otros, los siguientes:

1. Las colecciones no se forman siempre con unos criterios comunes razonables para que todas las obras resulten apropiadas y atractivas para los niños. Establecer secciones como "los más vendidos" tal como hacen muchas librerías, no deja de ser un disparate.

2. En muchos casos persiste la creencia de que quien más lee más sabe. (De este modo se ha desarrollado en algunos casos una política educativa consistente en la exigencia de muchas lecturas obligatorias sin eximir al alumnado de las restantes obligaciones académicas). Nos sentiríamos muy satisfechos si la mayor parte de la Humanidad leyera y relejera una docena de obras a lo largo de toda su vida. El problema que surge es dirimir cuáles son las obras más convenientes.

3. Las medidas destinadas a fomentar la lectura hacen insuficientes las nuevas dotaciones de ejemplares. Los alumnos se ven obligados a comprar libros.

4. La política editorial de muchas empresas ha apostado por libros de encargo *programados* o *activos*, es decir: obras que pretenden multiplicar la lectura (y en consecuencia, la venta de ejemplares) mediante actividades complementarias como *libroforos* o que pretenden implicar al lector en la obra para ver si éste es capaz de ir adivinando de antemano, por ejemplo, quién es el asesino en tal argumento. Es dudoso que esta tendencia pueda ofrecer buenos resultados porque de esta manera no se consigue que el lector disfrute con las bellas formas del lenguaje sino con los contenidos y hay que manifestar, en este sentido, que la literatura creativa (al revés que la literatura científica) se caracteriza ante todo por la perfección formal más que por el contenido.

5. Se ha producido un paso drástico de la cultura oral a la cultura libraria tradicional y de esta a la cultura de la imagen (antes nuestras madres nos contaban cuentos, luego nos acostumbramos a leerlos y hoy es más cómodo verlos y escucharlos en una cinta de película o mediante sistemas DVD).

3. Retos postmodernos a la lectura.

Pese al visible esfuerzo de editores y autores por presentar documentos accesibles y atractivos para los lectores más jóvenes, hace tiempo que la OEPLI para España, caso perfectamente extensible a todas las latitudes, señalaba el radical descenso del hábito lector a partir de los 10 años.

La lectura, según su teoría analítica, se define como una actividad perceptiva, visual (es fundamental la percepción icónica ocular) e ideológica (el buen lector parte de hipótesis claras que va corroborando en el proceso lector), destinada a buscar una

información ya proyectada y tiene por caracteres ser intelectual, social y emocional¹. Se entiende, pues, que es una actividad en la que en contexto es decisivo. La identificación como una acto exclusivo de la escuela, ajeno a vivencias interiores, la carencia de referentes y modelos lectores, el sentimiento de opresión y textos poco motivadores, extrañaban de la lectura a mucho niños y jóvenes.

La constatación del problema llevó al impulso, desde los años 60 en España, de un conjunto programático de actividades llamadas *Animación a la lectura*, cuyo objetivo era entender la lectura como una experiencia vital, activa, proyectiva hacia el entorno, preliminar de una conversión del lector en autor, reflexiva en el desarrollo de una conciencia crítica, unos valores y una sensibilidad estética².

En todo caso, es perceptible el axioma de que la cultura es siempre escrita, por lo que la alfabetización es una tarea esencial del Estado como patrocinador y del ciudadano como actor. La cultura escrita se enfrenta a la cultura oral, como un divorcio entre mentalidades: la oral es una cultura de pensamiento mágico; la escrita es lógica y racional, tal como definió Lévy – Bruhl. La *Escuela de Toronto* incidió en la idea de que la cultura escrita, además, está determinada por la tecnología de comunicación utilizada. Ser letrado es, en expresión de Kuhn, compartir un *paradigma* que identifica al lector con una comunidad textual y discursiva con la que comparte un corpus de creencias.

La identidad escritura–pensamiento recibió muchas críticas, en especial por la inexistencia de una demostración del carácter determinante de la escritura sobre la cognición o sobre la evolución psicológica o histórica del pensamiento³.

Empero, estas creencias en torno a un correcto análisis sobre los hábitos lectores en una cultura escrita sufrieron una subversión como consecuencia del advenimiento de la *Postmodernidad*, entendida como el impacto transformador esencial de los medios de comunicación sobre los esquemas de identidad a causa del inaudito desarrollo de las *tecnologías de la información*. La información devenía en un valor y colocaba las bases de la Sociedad de la información. El concepto de lectura y alfabetización sufrían una variación espectacular⁴.

Las tecnologías de la información realmente aportaron un modelo comunicativo en el que la estructura lineal, secuencial y jerarquizada era sustituida por otra relacional,

¹ Interesante definición, bien argumentada de M. Guillermo. Bases para la formación de hábitos lectores. En: J. A. Gómez Hernández (ed): *Lectura, educación y bibliotecas, ideas para crear buenos lectores: actas de la Reunión Nacional de Estudio y Debate, organizada por CajaMurcia y ANABAD*. Murcia: ANABAD, 1994, pp. 85-93.

² Realiza un trabajo descriptivo y propone unos modelos de evaluación de esta actividad, sumamente interesante N. Martín. *Animación a la lectura: ¿cuántos cuentos cuentas tú?*. Madrid: Editorial Popular, 1996.

³ Sintetiza las formulaciones teóricas sobre los problemas de la cultura escrita D. R. Olson. *El mundo sobre el papel*. Barcelona: GEDISA, 1998.

⁴ Analizaban los efectos educativos R. Usher; R. Edwards. *Postmodernism and Education*. London (NY): Routledge, 1994.

interactiva, transversal, simultánea y dinámica. Se perdía una representación global del conocimiento a favor de otra fragmentada, que exigía una educación reticular multimedia para dar significado al nuevo proceso comunicativo. Las tecnologías de la información, basadas en el desarrollo de los medios de comunicación de masas y la informática, alumbraban dos nuevas *culturas*, que reclamaron su propia lectura:

3.1. La Cultura – Mosaico.

Inmersa en el análisis de la Sociología de la Cultura de Masas, cuya fundamentación científica se halló en la *Escuela de Frankfurt* y su crítica a la *pseudocultura comunicativa*⁵, el Estructuralismo comunicativo y su insistencia en lo imaginario y simbólico (R. Barthes), y la Semiología con su clasificación de los signos sociales⁶. Su manifestación ha sido el auge de una cultura con símbolos, signos y valores muy simples, analizada por A. Moles y por él denominada *cultura – mosaico*.

La avasalladora acción de los medios de comunicación de masas asocian los mensajes a valores prefijados, atomizando los coeficientes de comprensión e interés del receptor y así, fragmentados, los mensajes pasan a la conciencia. Los *átomos culturales* son integrados en la memoria del individuo en niveles distintos según la motivación, y en degradaciones diferentes según la selección. La cultura, que debe ofrecer al individuo un arquetipo sobre el que ordenar sus percepciones, tiene una función aleatoria en la cultura – mosaico por ser una yuxtaposición de fragmentos. La lógica es sustituida por la dialéctica ensayo - error⁷. Es evidente que se opone radicalmente a la *cultura clásica* e impone una educación lectora basada en una perspectiva muy alejada de la cosmovisión social.

3.2. La Cibercultura.

Su fundamento es la digitalización en la tecnología informática. Las manifestaciones culturales pueden reducirse a la combinación binaria, por lo que la finalidad de la cibercultura es reducir lo real a bloques de información digitalizados, digitalizando las percepciones para generar *realidades virtuales*⁸. Empero, mediante el *software* el ordenador tiene una sintaxis, pero no una semántica. La cibercultura, pues, atiende a la eficacia en manipular la información técnicamente a través de unas máquinas que intentan conocer los procesos cognoscitivos humanos⁹, pero sin el objetivo de transformar esta información en conocimiento. Es una cultura que prima la lectura más para un uso experto del programa instrumental que para asimilar saberes¹⁰.

⁵ Ha sido B. Muñoz. *Teoría de la Pseudocultura*. Madrid: Fundamentos, 1995, quien ha reseñado, dentro de la Sociodinámica, los efectos del *consumo* en la cultura.

⁶ Hizo un interesante compendio, F. Rosit. *Historia y Teoría de la Cultura de Masas*. Barcelona: Gustavo Gili, 1980.

⁷ Estructura argumentadamente sus tesis A. Moles. *La comunicación y los Mass – media*. Bilbao: Mensajero, 1975 y *Sociodinámica de la cultura*. Barcelona: Piados, 1978.

⁸ Cit. J. M. Lotman. Cerebro – texto cultura – inteligencia artificial. *Semiosfera* (1993), 2: 73-100.

⁹ Visión conexionista de M. Minsky; S. Papert. *Perceptrons: An introduction to computational geometry*. Massachusetts: MIT Press, 1990.

¹⁰ Sugiere D. Lyon. *Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.

Es una cultura caracterizada por su inmaterialidad, interactividad, instantaneidad informativa, innovación, versatilidad en los medios, diversidad funcional y más atenta a los procesos que a los productos¹¹. Estos caracteres se han visto reforzados por Internet, que además ha aportado la deslocalización y la globalización de la información.

4. Nuevos modelos lectores.

De ambos fenómenos culturales se nutre la Postmodernidad, que desbancó a la Modernidad surgida de la Ilustración y su carácter racional, dialéctico, crítico e histórico. La escritura ahora es una estructura de signos y significados sin un centro, origen ni fin¹². Los efectos han sido:

4.1. El Edutenimiento.

El aprendizaje a través del espectáculo y la imagen desde los medios audiovisuales de masas¹³. Sus principales estímulos lectores se sitúan en la fascinación de la imagen, su impacto emocional y la vivencia presencial del espectador en la imagen.

Se acrisola un lenguaje y una lectura donde se separan la información vista y la oída, y donde se da una justificación mediante un relato impactante. El Edutenimiento y su propia lectura se ha ido perfeccionando con el desarrollo y aplicación educativa de los sistemas multimedia, que combinan distintos sistemas simbólicos y estimulan distintos sentidos. Han sido particularmente activos en la lectura:

- *Hipermedia*, por unión de la aplicación del hipertexto y los multimedia. Poseen una estructura organizativa de información en red semántica, que representa nexos de unión entre conceptos y documentos..
- *Libros electrónicos*, textos digitales de estructura lineal con herramientas para que el usuario pueda hacer anotaciones, grabaciones, archivos...
- *Enciclopedias multimedia*, en las que la información se estructura en campos de contenido conceptual.
- *Tutoriales*, presentan la información de modo controlado y progresivo, requiriendo respuestas del usuario, que son evaluadas por el programa y orientan luego al usuario en una u otra vía.
- *Simulación*, tutoriales inteligentes que sitúan al usuario en la recreación digital de un entorno con unas variables, que hacen evolucionar ese entorno según las decisiones tomadas por el usuario. Son particularmente efectivos los lenguajes VRML.

¹¹ Caracteriza J. Cabero. Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (1996), 1.

¹² Razona J. F. Lyotard. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 1994.

¹³ Estudia J. Adell. Tendencias en Educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (1997), 7.

El Edutainment, pues, descansa sobre una lectura icónica, con un protagonismo estelar del ojo. La decodificación del signo es mucho más rápida, pero la comprensión y asimilación son, por esa razón, mucho más difíciles. Colabora, pues, hacia una segregación de información y conocimiento, así como hacia una estimulación incontrolada que deriva en la hiperactividad.

4.2. Hiperlenguaje.

La escritura y lectura en los hipertextos. Los hipertextos permiten establecer mapas informativos individuales mediante conexiones de bloques textuales, agilizando de tal modo la conexión de datos e informaciones, que obliga a la memoria a una reclasificación y recategorización continua de informaciones¹⁴. El hipertexto, pues, ha impulsado con fuerza textos de narrativas discontinuas, no lineales, un discurso *rizomático* y deconstructivo, en el que es sumamente efectiva la interactividad entre el autor y el lector¹⁵.

El hiperlenguaje exige una hiperlectura que se basa en un mapa conceptual que reconstruya significativamente una *navegación*, y en una memoria capaz de asimilar, seleccionando, unos datos contextualizados y poner en relación signífica diversos lenguajes.

El hipertexto, en consecuencia, ha alterado profundamente la narrativa, esfuerzo que ya intentara la literatura con los caligramas de Apollinaire, Joyce, Cortázar, entre otros. Surge, así, un *metarrelato*, en el que se descompone el *continuum* narrativo y se otorga una semántica simbólica y mágica a la técnica¹⁶, que genera una nueva forma narrativa: la no – ficción. Los referentes reales se unen a los referentes no reales, de tal modo que la realidad se refiere a hechos, personas, situaciones, pero la estructura y formulación del discurso es ficticia, resultando un metarrelato que utiliza las expectativas del lector, cuestionándolas para ratificarlas o subvertirlas, en un entrelazado de versiones.

La fragmentación informativa de la hiperlectura se agrava por el progresivo deterioro del paradigma racionalista en el conocimiento, acuciado por la multidisciplinaridad, interdisciplinaridad y pluridisciplinaridad de la información en Internet. D. Langridge llega a afirmar que ha nacido un nuevo modo de crear conocimiento, en el que ya no se pueden utilizar las *clases* de saber, sino el *interés* de saber¹⁷. Las asociaciones de saber son las verdaderas creadoras del conocimiento. La hiperlectura, para ser útil en el proceso de enseñanza / aprendizaje, debe hallar un nuevo arquetipo de clasificación y aplicarse a un texto – mosaico, esto es, un trasunto de textos a los que está referido¹⁸.

¹⁴ Cit. G. P. Landow. *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Píados, 1995.

¹⁵ Cit. F. Contreras. *El ciber mundo. Dialéctica del discurso informático*. Sevilla: Alfar, 1998.

¹⁶ Léase M. Dery. *Velocidad Escape*. Madrid: Siruela, 1998.

¹⁷ *Classification, its kinds, systems, elements and applications*. Londres [etc]: Bowker Saur, 1992.

¹⁸ Felicísima orientación de los semiólogos J. Kristeva; M. M. Bakhtin. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.

5. Nuevos hábitos lectores.

No cabe duda que la Sociedad de la información aún no ha dado respuesta a los retos a los que ha sometido a la lectura la Postmodernidad. De hecho, aún no podemos anunciar la Sociedad del Conocimiento, para la que es perentoria la definición de una *Era del Aprendizaje*, enunciada por L. Joyanes Aguilar¹⁹. Comienzan a menudear, en cambio, publicaciones, congresos y líneas de investigación para canalizar las nuevas tecnologías hacia una educación nueva, que permita derivar la información en conocimiento. El objetivo es diseñar y optimizar nuevos recursos educativos, nuevas estrategias didácticas, nuevos materiales didácticos. La meta es la consecución de un *aprendizaje colaborador*, cuyos elementos son la interdependencia en una comunidad virtual, la responsabilidad individual, la interacción y el procesamiento en grupo.

En todo caso, la Sociedad de la información compele hacia una difuminación entre las funciones de autor / lector del mensaje. En consecuencia, lectura y escritura dejan de ser dos actividades de una misma función, para ser una actividad con dos funciones: crear y consumir una información trasmutada en saber por mor de la Educación en la Información²⁰. Esta tendencia obliga a:

5.1 Nuevas lecturas.

Particularmente:

1º **Lectura significativa**. Aquella que es capaz de relacionar con eficacia la estructura sintáctica y semántica de los programas informáticos. Supone aprender a leer la funcionalidad de los mapas conceptuales y los lenguajes documentales que pueden soportarlos. El desarrollo de WordNet, por ejemplo, abre la posibilidad de aplicaciones educativas por su estructura de synsets de contenido semántico.

Una correcta lectura en hipermedia, además, implica el desarrollo de sistemas con:

- *Módulos hipermedia*: módulo interfaz (presenta los nodos y la acción del usuario), módulo hiperespacio (formado por nodos con contenido conceptual y sus enlaces), módulo de control de navegación (con mapas de navegación, y herramientas histórica, diccionario, dominio).
- *Módulos tutoriales*: pedagógico (organiza los conceptos para aprender), didáctico (adapta el sistema al usuario) y alumno (con el perfil del usuario, nivel de conocimiento, material didáctico, historial).

2º **Lectura visual**, a partir del signo icónico se articula una morfología, sintaxis y semántica del alfabeto visual, cuyos elementos son el punto, línea, contorno, color, textura, dimensión, dinámica, composición y escala. La lectura visual busca

¹⁹ *Cibersociedad: los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. Madrid: McGraw Hill, 1997.

²⁰ Es muy interesante sus tesis en M. Area Moreira. *Educación en la Sociedad de la Información*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

desentrañar la simbología y semántica de los iconos y cuyo método consiste en analizar los elementos del texto visual, interpretar el entorno y analizar el mensaje simbólico²¹.

La alfabetización visual permite un desarrollo nuevo de la inteligencia a través de la memoria. El usuario desarrolla cuantitativa y cualitativamente su percepción sensorial y almacena la información visual con tal eficiencia que permite una asimilación cognoscitiva muy amplia por la abundancia de referentes. La consulta de los recursos educativos electrónicos en red demuestran la firme tendencia a cultivar esta habilidad intelectual.

3º Lectura crítica, destinada a mejorar la calidad de la hiperlectura mediante el desarrollo de mejores modos multidimensionales para evaluar la credibilidad de la información en la web por su veracidad y precisión. El usuario debe aprender a leer el contexto de las páginas web, la información que no contiene, sus fuentes argumentales, la comunidad discursiva que las gestiona. Sólo una lectura crítica nos permitirá un conocimiento por la hiperlectura, seleccionando el mensaje mediante la evaluación de unos enlaces que pueden sugerir metáforas (comparan mensajes), metonimias (remiten a un mensaje que continúa al inicial) o sinécdoque (tipifica la relación de inclusión entre mensajes). El aprendizaje de este tipo de lectura tiene como método idóneo aprender a escribir en la web²².

5.2 Acciones.

El contexto hasta aquí descrito, delineado por la Sociedad de la información, corrobora la propensión hacia la fractura entre info – ricos e info – pobres, por cuanto genera un nuevo y perturbador analfabetismo. Empero, muy al contrario pueden proyectarse y desarrollar dos vías de acción que incluso faculten para un definitivo salto cualitativo en sociedades descolgadas del progreso:

1º Educación en la Información. Un conjunto de medidas materializadas en una política educativa capaz de convertir en hábiles usuarios a los ciudadanos en las tecnologías de la información. No consiste sólo en automatizar el proceso educativo, sino en impulsar proyecto de investigación para representar la organización del conocimiento en el ciberespacio y generar una organización de lenguajes documentales para optimizar los recursos educativos electrónicos, con el objetivo de lograr un aprendizaje de colaboración, cooperativo y más rentable, por ende universal.

2º Nueva alfabetización, mediante una nueva lectura que permita superar con la información de textos visuales las insondables barreras de códigos de comunicación

²¹ Realiza un minucioso estudio J. A. Ortega Castillo; E. Fernández Haro. *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia*. Granada: Fundación Educación y Futuro, 1996.

²² Sugestivos métodos apuntados por N. C. Burbules; T. A. Callister. *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona [etc]: Granica, 2001.

incompatibles con el sistema lingüístico occidental y aproximándose a sistemas de enseñanza más accesibles a distintos grados de desarrollo en la civilización.

Conclusiones.

Pocas cosas parten del nivel cero. El futuro de los jóvenes depende en gran parte del mundo que nosotros hemos moldeado y de la cultura que les transmitamos. Es probable que muchos problemas de los que tienen que tomar nuestro relevo se puedan solucionar a partir de la incentivación de la lectura; pero para ello es necesario abonar este campo de manera oportuna sin determinismos: sin intereses económicos, sin tendencias ideológicas, con el apoyo financiero de las instituciones oficiales y con la labor docente de los expertos en conductas de lectura.

Leer no debe consistir sólo en un mecanismo automático imprescindible para vivir con comodidad en la sociedad de hoy día. Debe resultar una actividad agradable, tanto informativa como formativa que nos deleite y nos instruya, tal como se pretendía hace siglos.

La animación a la lectura comienza a ser una actividad subsidiaria en el fomento del hábito lector, perturbado por los efectos devastadores de la cultura – mosaico y la cibercultura.

La narración, el aprendizaje y el conocimiento sometido a la clasificación ilustrada han visto transformada su función y generación por el edutenimiento y el hiperlenguaje.

El advenimiento de una Sociedad del Conocimiento exige el desarrollo de unos nuevos modelos de leer, basados en la lectura significativa, visual y crítica, cuya verdadera efectividad sólo será posible mediante el diseño de una Educación en la información y una nueva alfabetización.

OBRAS DE CONSULTA. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Manuales especializados en literatura infantil

BRAVO VILLASANTE, Carmen. *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Revista de Occidente, 1959. Reeditada muchas veces. También de la misma autora se pueden consultar *Historia de la literatura infantil universal* (Madrid: Doncel, 1971) e *Historia y antología de la literatura infantil iberoamericana* (León [s.n.], 1987. 2 vols.)

FERNÁNDEZ AVILÉS, Paloma. *Servicios públicos de lectura para niños y jóvenes*. Gijón: Trea, 1998. Magnífico manual para el conocimiento de la literatura infantil y juvenil y su entorno. Trata los aspectos siguientes: política bibliotecaria, medios físicos, colecciones, mantenimiento, acceso a las colecciones, acceso a los servicios, promoción de la lectura, usuarios y tres apéndices de gran utilidad: libros

para ver y manipular, libros de ficción y libros informativos. Muy documentado y con un evidente dominio del tema aunque, por esta razón, se echa en falta una labor crítica. En la página 180 y ss. aparecen los repertorios más importantes de los libros de esta clase.

GAGO, Ramón et al. *Literatura infantil*. Madrid: Acción Educativa, 1985.

Repertorios

BIBLIOGRAFÍA básica para bibliotecas infantiles y juveniles. Madrid: Ministerio de Cultura, 1986.

HAVILAND, Virginia (dir.) *Children's Literature: A Guide to Reference Sources*. Washington: Library of Congress, 1966 (tiene actualizaciones).

CENDÁN PAZOS, Fernando. *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España 1935-1985*. Madrid; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Madrid: Pirámide, 1986.

GARCÍA RODRÍGUEZ, Araceli. "Fuentes para la selección de libros infantiles". *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 27, 1992, pp. 31-41.

MIL Libros: una selección bibliográfica. Madrid: Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil; Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996.

PELLOWSKI, Anne. *The World of Children's Literature*. New York: R. R. Bowker, 1968.

Monografías de interés.

ADELL, J. "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información" *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (1997),7.

AREA MOREIRA, M. (ed). *Educación en la Sociedad de la Información*. Bilbao: Desclée de Boover, 2001.

BURBULES, N. C. , CALLISTER, T. A. *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona [etc]: Granica, 2001.

CABERO, J. "Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (1996), 1.

CONTRERAS, F. *El ciber mundo. Dialéctica del discurso informático*. Sevilla: Alfar, 1998.

GUILLERMO, M. "Bases para la formación de hábitos lectores. En: J. A. Gómez Hernández (ed). *Lectura, educación y bibliotecas, ideas para crear buenos lectores:*

actas de la Reunión Nacional de Estudio y Debate. Murcia: ANABAD, 1994, pp. 85-93.

JOYANES, L. *Cibersociedad: los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. Madrid: McGraw Hill, 1997.

KRISTEVA, J. , BAKHTIN, M. M. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.

LANDOW, G. P. *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Piados, 1995.

LANGRIDGE, D. *Classification, its kinds, systems, elements and applications*. Londres [etc]: Bowker Saur, 1992.

LOTMAN , J. M. "Cerebro – texto cultura – inteligencia artificial". *Semiosfera* (1993) 2: 73-100.

LYON, D. *Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.

LYOTARD, J. F. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 1994.

MARTÍN, N. *Animación a la lectura: ¿cuántos cuentos cuentas tú?* Madrid: Editorial Popular, 1996.

MINSKY, M; PAPERT, S. *Perceptrons: An introduction to computational geometry*. Massachusetts: MIT Press, 1990.

MOLES, A. *La comunicación y los mass – media*. Bilbao: Mensajero, 1975. Del mismo autor *Sociodinámica de la cultura*. Barcelona: Piados, 1978.

MUÑOZ, B. *Teoría de la Pseudocultura*. Madrid: Fundamentos, 1995.

OLSON, D. R. *El mundo sobre el papel*. Barcelona: GEDISA, 1998.

ORTEGA CASTILLO, J. A. , FERNÁNDEZ HARO, E. *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia*. Granada: Fundación Educación y Futuro, 1996

ROSIT, F. *Historia y teoría de la Cultura de Masas*. Barcelona: Gustavo Gili, 1980.

USHER, R.; EDWARDS, E. *Postmodernism and Education*. London (NY): Routledge, 1994.