

Los libros infantiles pueden enseñar a leer

Manuel Abril Villalba*

El presente artículo corresponde en esencia a la ponencia presentada en las II Jornadas de Educación Infantil y Primaria (0-12 años), organizadas por los centros de profesores de la isla de Tenerife y el centro de profesores de Los Llanos de Aridane (La Palma), con asistencia de unos mil trescientos profesionales de la enseñanza de estos niveles, maestras y maestros de las islas de Tenerife, La Palma, La Gomera, El Hierro y Gran Canaria y que se celebraron en el Puerto de la Cruz (Tenerife) y en la isla de La Palma. El título de estas jornadas era «Educar desde la cuna», y en esta educación los libros infantiles tienen mucho que aportar, como defendió el autor en su exposición.





JOHN BURNINGHAM, ¿QUÉ PREFIERES..., KÓKINOS, 1995.

Definiendo la perspectiva lúdica en estas cuestiones del acercamiento y del contacto con el libro infantil, con lo que coincido con Montessori, Freinet, Platón o Montaigne. Y, sin embargo, tal como dice Savater, «la mayoría de las cosas que la escuela debe enseñar no pueden aprenderse jugando»,¹ y ello parece extensible a la lectura y la literatura por lo que suponen de entrenamiento y de aprendizaje en habilidades de decodificación y de comprensión, tan fundamentales en el aprendizaje escolar y lamentablemente tan descuidadas con frecuencia.

Formación del lector: responsabilidad compartida

Por su parte, Josefina Aldecoa escribía: «La única fórmula para llevar adelante el magisterio es el entusiasmo», lo cual, si bien es básico, no parece suficiente. Hace falta además formación en los enseñantes que permita, sobre todo, saber seleccionar los libros infantiles y elegir las fórmulas de acercamiento en los escolares que sean más eficaces y duraderas, puesto que se trata de un aprendizaje a la larga y de la creación de hábitos que garanticen construcciones fundamentales en estas adquisiciones relacionadas con la lectura y la apreciación y aprovechamiento que dependen de los libros impresos.

Otro ámbito que deberemos tener en cuenta es la familia, sobre todo en los

primeros momentos. La escuela no puede suplir la responsabilidad que corresponde al entorno familiar en el acercamiento al libro, pero debe atender en su momento lo que se constituye como herramienta por excelencia de la comunicación: la palabra, la palabra impresa, la cultura escrita, la maravilla literaria, la poesía, la magia de los cuentos, las evocaciones que se esconden en los libros. Hace décadas, nuestra sociedad era básicamente oral, y los escolares aprendían a leer en «cartillas». La situación actual es bien distinta: se ha producido una quiebra de la comunicación oral, la cual ya no se constituye en el principal referente educativo y socializador, y además la actual cultura es predominantemente audiovisual, pero coincide a la vez con una abundante oferta de libros para niños.² Debido a todo lo anterior se trataría de construir con garantía y solidez la formación del lector literario; la construcción de significados, el enriquecimiento del vocabulario, la crítica y la reflexión individual son algunas de las habilidades derivadas de este acercamiento, ya que gran parte de los aprendizajes posteriores tienen como vehículo textos escritos. Como puede entenderse, son valores que es preciso ayudar a construir en los escolares de los primeros niveles educativos, Infantil y Primaria. Todo el enriquecimiento y el aprendizaje posterior dependen de su acertada cimentación.

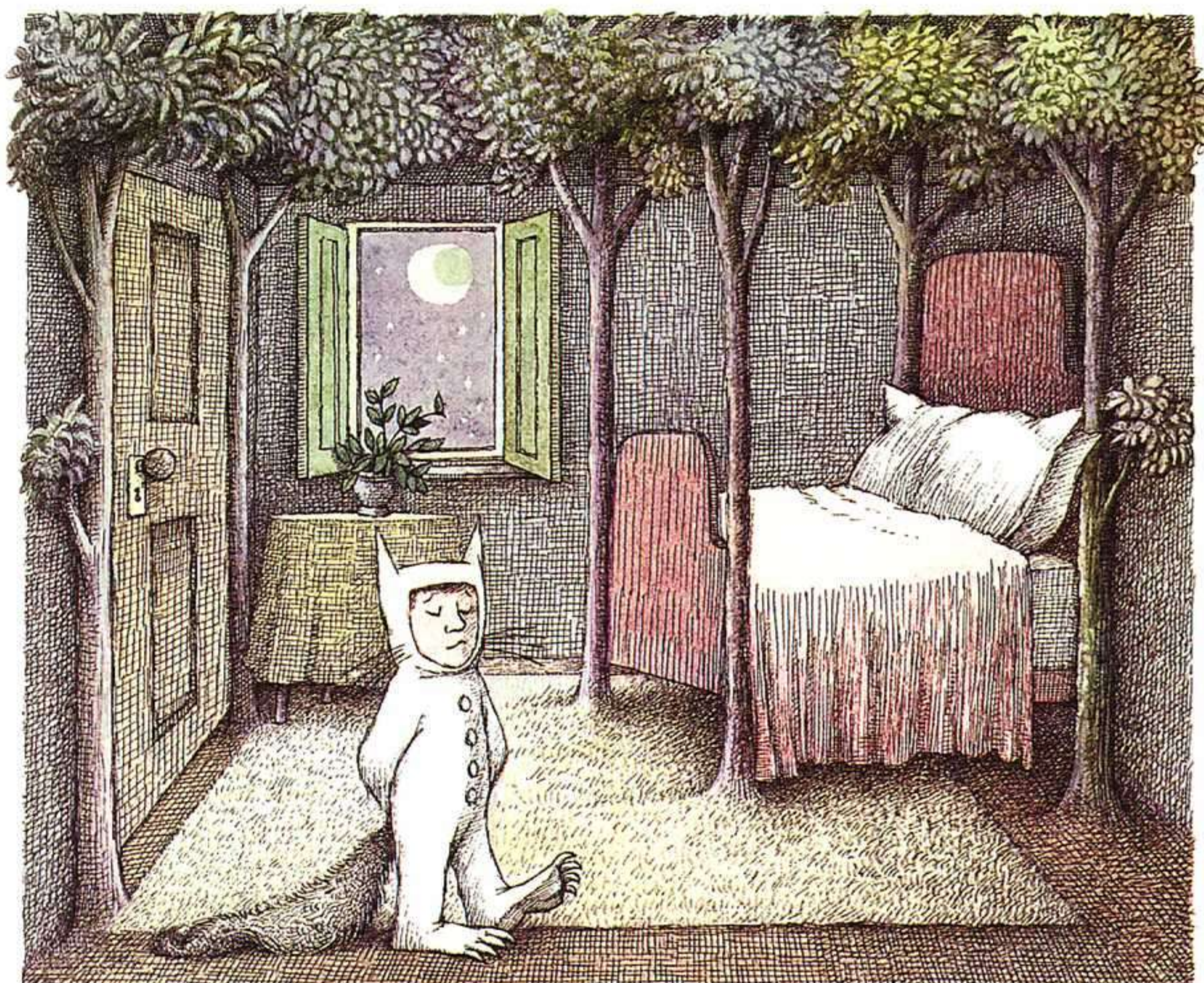
Lo exponía con parecidas palabras en otra ocasión: «Una educación que persi-

ga la comprensión debe tener en cuenta las expectativas de los aprendices de cualquier nivel y debe a la vez proponerse la satisfacción de sus necesidades comunicativas; pero también tiene que provocar las que ellos no sienten, puesto que se trata de trascender, de progresar en espiral, de aspirar a más y mejor, no sólo de conformarse con solucionar la inmediatez de cualquier presente».³

Quiero concluir estas ideas previas recordando otras cuestiones directamente relacionadas con esta enseñanza-aprendizaje derivada de los libros en los niveles escolares en los que centro mis aportaciones. Escribía hace poco: «Atender la formación, la animación y la comprensión son tres cometidos que han de programarse para la correcta enseñanza de esta destreza, pues los tres son fundamentales. Y recuerdo también que la promoción y difusión de la lectura, la creación de un hábito lector, no son responsabilidad única de la escuela o el instituto, aquella tiene como fin prioritario enseñar a leer, éste el de perfeccionar los aprendizajes básicos en las cuestiones de lengua, para que los estudiantes cuando sean adultos puedan caminar solos, seguros y cómodos [...]. El resto, y en lo que se refiere a la difusión de la lectura, ha de ser una acción que deberían abordar, cada uno desde su responsabilidad, las familias, las instituciones culturales y los políticos. Pero los dos últimos citados no parece que se hayan preocupado demasiado por fomentar hábitos culturales propicios ni por construir estructuras adecuadas que apoyen la cultura de la letra impresa».⁴

Convendría además que pudiéramos acercarnos al tema de la lectura en términos realistas y sin magnificar. Si la mayoría de nosotros asumiera que la lectura tiene la trascendencia que todos en general coincidimos en asignarle, su concreción debería ocupar más tiempo y mejores espacios en los mismos centros escolares, en nuestro tiempo individual de ocio, en los programas de radio y de televisión, en la prensa escrita. Pero podemos reconocer que una cosa es lo que pregonamos y otra lo que hacemos en la realidad familiar y escolar. Las consecuencias debe sacarlas cada uno.

Todo lo anterior tiene la intención de centrar el tema y de enmarcar las limita-



MAURICE SENDAK, DONDE VIVEN LOS MONSTRUOS, AITEA, 1989.

ciones desde las que podrán entenderse mejor mis análisis y reflexiones.

Enseñar, socializar, divertir

En el contacto de los escolares con los libros durante toda su larga etapa de formación, el proceso lector del sujeto puede dividirse en cuatro grandes períodos:⁵ sensibilización, aprendizaje, consolidación y perfeccionamiento. A lo largo de todos ellos, el ejercicio va a dar a la lectura diferentes caracteres: utilitario, socializador, formativo y lúdico.

Me parecen acertadas tanto la división en etapas que establece esta investigación como la consideración que la lectura supone. No debe olvidarse que el itinerario lector se fundamenta en tres estadios que generan (y requieren) actitudes distintas: la lectura del regazo, la lectura compartida y la lectura de imitación. La primera corresponde a las familias, las dos siguientes también a los enseñantes. A este respecto debo hacer una advertencia: no parece prudente la ruptura tajante que se produce en el tratamiento dado a estas actividades lectoras entre los niveles de Infantil y Primaria. Si se ha estado tres años cuando menos disfrutando con el tratamiento

motivador y afectivo a partir de los libros, sin intención directa de perseguir aprendizajes de conceptos a partir de ellos, no resulta comprensible iniciar de pronto la enseñanza más «seria» en Primaria. Las actividades lúdicas, las estrategias afectivas y la sorpresa del descubrimiento deberían seguir siendo igualmente importantes (y no digamos nada del tratamiento de la lectura en Secundaria, que hace disminuir el número de lectores de manera preocupante).

Quiero recordar algunas actividades escolares que se pueden llevar a cabo en los períodos que he delimitado y en los que centraré mi análisis:

— En lo que corresponde a la etapa de sensibilización (0-2 años), las actividades deben limitarse exclusivamente al nivel experiencial.

— En el período de aprendizaje (3-6 años), deberán centrarse en la preparación madurativa y en el aprendizaje de la lectura (etapas escolares de Infantil y Primaria).

— En la etapa de consolidación (7-12 años), se requiere centrarse en la funcionalidad para adquirir las destrezas necesarias. El perfeccionamiento no acaba nunca.

En cuanto a las funciones que la lectura puede representar, a partir de dife-

rentes aportaciones, resumo las que considero comunes y fundamentales, que serían básicamente tres: la función lúdica, la formativa y la afectiva. La primera porque es requerida por las capacidades de las que disponen los aprendices de los primeros niveles; en la segunda deberán considerarse los valores educativos y socializadores del libro; en la tercera se incluye la relación de empatía que el libro permite como andamiaje de futuras adquisiciones. A cualquiera de nosotros nos resulta más fácil, atractivo, motivador y duradero el aprendizaje de cualquier contenido por el que sentimos interés directo, que el impuesto o exigido desde el exterior. Sin duda alguna con el libro el proceso parece ser similar.

Las diferencias entre lo que son «libros para niños» y lo que es «literatura infantil» deben estar claras para los enseñantes, si bien para los escolares no resultan necesarias. El acercamiento, el afecto, el aprecio, hasta algunos aprendizajes pueden ser similares, pero en el itinerario lector los contenidos a la larga son completamente diferentes: de los primeros puede el escolar adquirir aprendizajes, sobre todo de la función formativa; de la literatura infantil, en cambio, se deriva la construcción de los elementos relacionados con la comprensión y vivencias personales y, de manera especial, la conciencia narrativa y el desarrollo de la imaginación, aunque, por supuesto, en los primeros momentos ni conviene ni es posible establecer tales distinciones.

A partir de los elementos que corresponden a uno u otro ámbito, se entiende que hay dos maneras radicalmente distintas de experimentar la lectura (y su aprendizaje): o bien como algo de gran valor práctico, algo importante si uno quiere progresar en la vida; o como la fuente de un conocimiento ilimitado y de las más conmovedoras experiencias estéticas.⁶

El Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación y Ciencia, en el área de Lengua Castellana y Literatura de Educación Primaria, describe y distingue los valores lingüísticos y literarios de manera precisa: «Los textos que se propongan (orales o escritos) adquieren un papel decisivo en el contexto de todos los aprendizajes del área: los de tradi-

ción oral para enriquecer el vocabulario, favorecer una dicción clara, proponer actividades lúdicas y de recreación, como modelo para la elaboración de producciones de los alumnos, para su dramatización; los textos escritos para su utilización en las actividades relacionadas con la lectura, y posteriormente hacer suya la posibilidad de crear sus propios textos y de recrear los ya existentes, lo que implica la búsqueda activa de los recursos expresivos y creativos que dotan a la Lengua de sentido pleno; todos los textos literarios plantean cuestiones de forma que, en los aspectos más simples e importantes, pueden ser comentados para facilitar su comprensión».

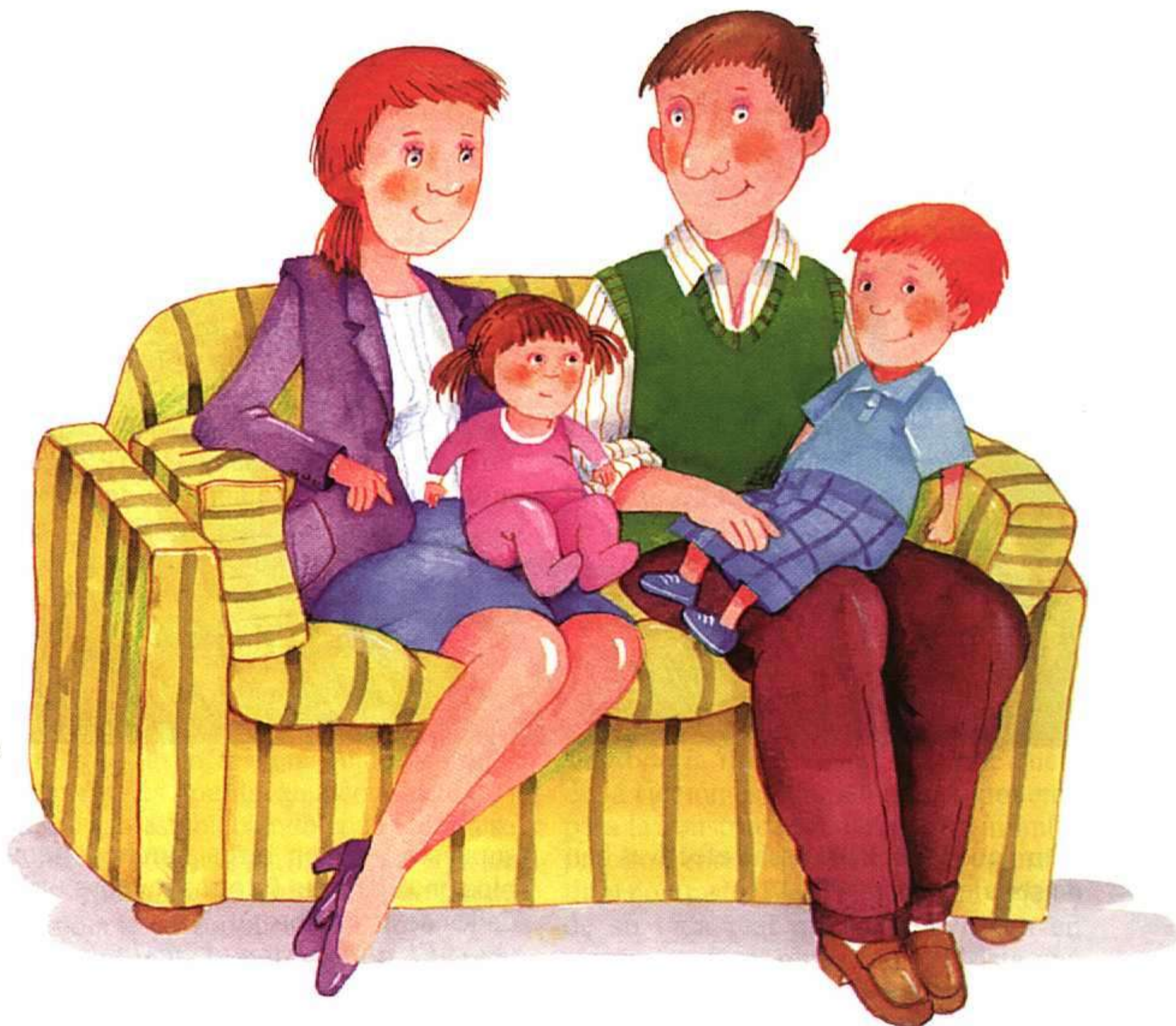
De lo anterior se desprenden dos consecuencias: tanto la utilización directa de textos en el aprendizaje de la Lengua, como las posibilidades que los textos contienen; así deberían programarse en la enseñanza. Y a la vez se hace referencia, por una parte, a las diferencias que establecía entre libros para niños y literatura infantil, y por otra a la distinción entre lo oral y lo escrito, aunque sobre esto habremos de volver más tarde.

Podemos concluir con dos reflexiones oportunas y elocuentes:

— Pennac resume en una exclamación buena parte de la historia del libro cuando se perseguía que, sobre todo, fuera edificante y pedagógico, probablemente hasta el inicio de los años 70: «¡Qué pedagogos éramos cuando no estábamos preocupados por la pedagogía!»,⁷ aunque en este final/principio de siglo no parece demasiado acertado seguir defendiendo tal consideración moralizadora y educativa como la primera condición que debe exigirse al libro.

— Delahaie, por su parte, escribe: «No hagamos la lectura interesante, ya lo es».⁸ A partir del convencimiento y la aceptación que los enseñantes deben tener sobre el libro, probablemente sobrarían muchas de las actividades de animación a la lectura que nos empeñamos en ofrecer y en buscar. Aunque no están de más cuando el entorno no parece ofrecerlas y así se demandan.

Muchas de las experiencias en el aprecio al libro y en la aceptación gozosa de sus contenidos por parte de los escolares de todos los ciclos educativos dependen de que la transmisión por parte de los



ISABEL MARTÍ, LA FAMILIA DE GUILLE, TIMUN MAS, 1988.



JANET Y ALLAN AHLBERG, EL CARTERO SIMPÁTICO, DESTINO, 1991.

docentes sea gratuita, sin pedir nada a cambio, como un regalo. Así las funciones citadas serán a la vez duraderas y eficaces. Emocionarse, soñar, reflexio-

nar, es más que aprender conceptos... y además se aprenden también. Oí una vez a un contador una frase que he convertido en una especie de lema personal:



TONY ROSS, ¿POR QUÉ?, DESTINO, 1998.

«Para que las palabras sean efectivas han de ser afectivas».

Saber leer/leer es saber

Debemos considerar dos tipos de ayudas o funciones que se desprenden de los libros infantiles: las sociales, por la relación familiar, institucional o en general las que provienen de los adultos y, junto a ellas, las que genera el propio texto para favorecer tanto su descodificación como su pervivencia, puesto que desde el inicio del itinerario lector los escolares de Infantil y Primaria cuentan con conocimientos narrativos que provienen de los cuentos, de los libros de imágenes e incluso de los medios audiovisuales;⁹ la multiplicación e interrelación de las vías de acceso a la narrativa de ficción es propia de nuestra época, y por este motivo pienso que es útil la distinción que he establecido sobre los libros infantiles. «Saber leer es saber avanzar a la par que el texto, saber detectar pautas e indicios, ser capaz de integrar nuestras aportaciones (saberes, vivencias, sentimientos, experiencias...) para establecer inferencias de comprensión y, fundamentalmente, elaborar su interpretación.»¹⁰

A partir de esta consideración de lo que realmente significa leer, veamos ahora algunas de sus utilidades. Citaré en cada apartado textos que deben entenderse como muestras concretas; por

supuesto, existen otros muchos ejemplos en cada caso (y otras muchas utilidades de estos libros).

— *El afianzamiento de la función simbólica.* Se suele aludir a la capacidad innata de simbolización propia de los seres humanos. Los libros pueden ayudar a saber que las imágenes y las palabras representan el mundo real. El entrenamiento para construir inferencias que no resultan explícitas en el texto es uno de los aspectos clave en los procesos de comprensión lectora. La posibilidad de simbolizar la realidad, sea en el plano oral como posteriormente en el escrito, es progresiva y depende de las estrategias utilizadas en su momento. La inercia del sistema no parece producir mejoras, son precisas intervenciones específicas en la construcción de significados y en la adquisición de la lectura.

Por otra parte, la educación de la percepción visual y de la memoria son factores básicos de maduración en lectoescritura que requieren entrenamiento fundamental. Piénsese, por ejemplo, en *Un beso para osito* (Alfaguara, 1982), de Else Holmelund, con ilustraciones de Maurice Sendak. Además de reunir muchos de los elementos que destacaré, el librito es una excelente muestra de las adquisiciones a las que aludo: dibujo, beso, sucesión, personajes, ilustraciones realistas y evocadoras a la vez, diálogos, circularidad... son símbolos. En el mismo sentido añadiría la colección Pictogramas de SM, cuyo planteamiento per-

mite aprender a leer símbolos que han de traducirse y palabras que van completando la información. Los títulos hasta ahora publicados son dispares pero, en general, sugestivos.

— *Doble lectura, de la imagen y del texto.* Esta doble lectura que se da, por ejemplo, en multitud de álbumes ilustrados, en palabras de Denise Escarpit, «enriquece la afectividad y la imaginación del lector, así como su capacidad de juicio crítico». Sirven de ejemplo, por un lado, la colección de Guille (Timun Mas, 1989), que permite desde la descripción de cada ilustración (no hay texto escrito) hasta la explicación de una historia coherente. Cada ejemplar posibilita la utilización de adhesivos de distinto tamaño para manipularlos y pegar y poder establecer relaciones entre los elementos de las ilustraciones. Un segundo modelo sería *Yoshi y la lluvia*, de Montserrat Canela (La Galera/Círculo de Lectores, 1999): el contraste de todos los colores de la ciudad y la lluvia se combina con un tono gris y triste que coincide con la cara de los personajes según la situación narrativa, hasta que al final triunfa la alegría de los colores vivos.

— *Adquisición del esquema narrativo.* Las convenciones literarias que forman parte de las narraciones orales y que se usan sin tener conciencia en la comunicación oral permiten la identificación de estos usos especiales del lenguaje. Los personajes se constituyen en soporte y en organizadores de las histo-

rias. La sucesión de los episodios permite un aprendizaje lineal (por ejemplo, con la secuenciación en páginas de los textos infantiles). Cito dos ejemplos: Burbujas (La Galera, 1989) es una colección de cuentos de imágenes sin texto, con un hilo argumental que el niño tiene que descubrir. El objetivo es que lleguen a entender lo que piensan y sienten los protagonistas aunque no sean del todo capaces de explicarlo (suele ser propio de los buenos libros que nos evaden del tiempo, nos hacen avanzar en su lectura y nos van dando indicios para ir imaginando la continuación); algo similar sucede con un libro bien distinto, *Donde viven los monstruos* (Altea, 1986), de Maurice Sendak, en el que se combinan la ilustración, la sucesión, la lectura de imágenes, la fantasía y la realidad, la afectividad («quería estar donde alguien le quisiera más que a nadie»). Es un libro que sirve como ejemplo de diferentes funciones que se distinguen, un excelente texto.

— *Aprender a desarrollar expectativas*. Los comportamientos de los animales (desde la tradición fabulística al animismo infantil) consiguen crear por igual identificaciones y transgresiones

que los lectores infantiles asumen y necesitan. En la enseñanza de la comprensión lectora se insiste en el entrenamiento en habilidades como razonamiento, predicción y proyección, como estrategias fundamentales en esta enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo: en el libro de Barberia, *¿De quién es este rabo?* (Suseta, 1974), en cada página de la derecha se anticipa una parte del rabo de un animal, que la página siguiente, en la parte izquierda, contiene entera. El juego verbal compartido de crear predicciones en los primeros lectores ayudará a lo que el adulto necesita como construcción de la comprensión a partir de los textos. La previsión en gran medida intuitiva y las inferencias (ciertos procesos mentales que llevan a conclusiones) que se van estableciendo en la lectura se pueden entrenar a partir de este tipo de libros iniciales. Del mismo modo puede entenderse la propuesta de John Burningham en *¿Qué prefieres...?* (Kókinos, 1978): se pone al lector en la tesitura de ir tomando decisiones sobre cuestiones que le afectan personalmente, con un pie en el disparate y otro en la realidad, sobre su casa, su comida, su familia, él mismo. Estas elecciones (a ve-

ces todas desagradables, se trata de elegir la menos mala) ayudan a encadenar actuaciones. Leer, se dice, es elegir. Este texto entrena en las decisiones y en la implicación como lector.

— *La experiencia junto a la imaginación. Realismo frente a fantasía*. Cuando antes he considerado necesario establecer la distinción entre libros para niños y literatura infantil, anticipaba la utilidad de extender las habilidades perceptivas a través de la lectura más allá de los límites de la realidad. Hay muchos libros para niños que describen elementos de la vida cotidiana, de la familia, de locales comerciales, de transportes, de animales...; son útiles, pero no suplen la necesidad de la imaginación. La conciencia de la ficción es también un componente para la construcción del mundo infantil, precisamente para desdoblarse y permitir el contraste. El niño juega con objetos de su vida real que se convierten en aviones, armas, monstruos...; basta una orden de un adulto invitando a guardarlos para que pierdan el papel atribuido. Esta convivencia de la realidad y la fantasía debe defenderse como integrante de la formación infantil. No parece prudente descartar ninguna de las dos. En



ROSA MARÍA CURTO, ANIMALES DOMÉSTICOS, COL. COSAS Y NOMBRES, LA GALERA, 1985.



SOPHIE KNIFFKE, EL TACTO, COL. MUNDO MARAVILLOSO, SM, 1997.



este sentido, la colección Mundo Maravilloso (SM, 1991), con diferentes títulos, además de estar primorosamente concebida, permite a través de transparencias ver el interior de las cosas; los temas son de la vida real, la construcción alienta la imaginación. Algo parecido sucede con el libro *Abecé. Escribe con objetos* (Beascoa, 1997): a través de objetos del mundo infantil se introduce la identificación de las letras mayúsculas usando transparencias superpuestas. Una tercera muestra en este sentido es el álbum ilustrado titulado *¿Por qué?* (Destino, 1998). Es una tierna y estimu-

lante historia para leer antes de ir a dormir... y aprender a descifrar mensajes extraterrestres. Es un juego interactivo que permite la respuesta «porque sí».

— *Identificación y designación. El vocabulario.* Además de la lectura de la imagen a la que ya he aludido, otro de los componentes (y efectos) de la lectura es el enriquecimiento del vocabulario. *El diccionario en imágenes para niños. Imaginario* (SM, 1997) o *El libro de las palabras* (SM, 1997) son dos muestras de la introducción a las posibilidades de los diccionarios escolares. Esta relación entre el dibujo y el nombre escrito es un

anticipo del aprendizaje básico del abecedario, del orden alfabético, de la memoria visual y de la introducción en el hábito de la consulta del diccionario. El plano semántico se refuerza tanto a través de la lectura como del uso oral y escrito de las palabras. Este ámbito de la lexicografía escolar merece la atención debida por parte de los enseñantes desde los primeros niveles, dada su importancia en el aprendizaje de la lectura y el dominio de la lengua.

— *Manipulación y construcción de libros.* Manejar, ordenar, forrar, fichar, son algunas actividades que pueden hacerse en torno al libro en la biblioteca. El contacto, la cercanía, el uso, la educación en el respeto a los libros es importante por lo que supone de creación de hábitos y de procedimientos. Ya comentamos que estos contenidos no se pueden adquirir en la teoría. De igual modo que a partir de juegos, deportes, alimentos, profesiones, etcétera, se pueden enseñar y aprender contenidos de concepto, la construcción elemental de libros permite acceder a diferentes tareas como encuadernar, componer, colorear, plastificar o coser hasta llegar a obtener trabajos si no merecedores de premios de edición, sí más válidos por la cercanía, la responsabilidad y la satisfacción de la creación. Son actividades que se pueden hacer, el problema no es la falta de medios, sino el ponerse en disposición de fabricar. Ahí está la colección Aula (Susaeta, 1985), cuya simplicidad permite el intento, o la colección Los Días Diferentes (La Galera, 1989), en torno a fechas significativas del mundo infantil. De manera similar, probablemente muchos conocemos experiencias de componer biografías individuales a partir de las fotografías familiares, para ver la evolución de nuestros alumnos y de favorecer la invención de cuentos en Infantil, y en Primaria para reforzar la expresión y la lectura. Lo importante no es el producto, sino el proceso. Y éste permite la creación individual en la que cada protagonista se implica más, pues es personaje y persona, actor y director. De manera industrial los hacen las grandes superficies, de manera artesanal se pueden hacer en la escuela.¹¹

— *Lectura compartida.* Leer en compañía es diversión y ejemplo, comunica-



FINA RIFÀ, ARA SÍ, ARA NO, COL. BURBUJAS, LA GALERA, 1989.

ción y descubrimiento, y actividad fundamental para el inicio de la formación lectora. Existen numerosos títulos que se prestan a esta lectura compartida, por lo que destaco uno de la Editorial Beascoa, *¿Sabes dónde estoy? Un libro para jugar al escondite*: una figura se ha de esconder bajo una de las piezas móviles y permite tanto el disfrute —sobre todo— como la participación de adultos y niños, además del aprendizaje lúdico de conceptos espaciales. De esta misma editorial citaré *Y tú, ¿qué eres? Un libro con ¡sorpresas!* (1999), de Keith Faulkner. Describe con primor, en di-

versas láminas, las metamorfosis de algunos animales.

Existe una abundante oferta de libros tridimensionales, troquelados, con lengüetas, que permiten modificar las láminas iniciales y que dan un juego sugerido y atractivo para compartir, tanto en el seno familiar como en los primeros niveles escolares, sea de forma individual o colectiva; pueden ser una excelente incitación a la lectura, aunque sin olvidar que la sola imaginación debe defenderse como la mejor animación de los libros. Lo demás a veces se queda en adornos o en fuegos de artificio. Sería

un «pero» que ha de considerarse al ofrecer este tipo de libros o productos.

— *Aprendizaje de conceptos. La observación de lo cercano.* La adquisición de conocimientos a partir de los libros es otra posibilidad formativa e informativa que estos primeros textos permiten. La colección *Cosas y Nombres* (La Galera, 1985), la denominada *Miremos* (La Galera, 1984) o libros de conceptos como, por ejemplo, *Mi primer libro* (Anaya, 1986), coinciden en un aprendizaje pensado como un placer, lo cual hace más fácil el aprendizaje de los números, descripción de animales, vehículos, etcétera. Encontrar objetos familiares en los libros significa una toma de contacto, y representa una finalidad positiva, agradable y gratificante. Además, las grafías de las palabras correspondientes, cuando aparecen, hacen posible el descubrimiento intuitivo de la escritura como un lenguaje que permite tanto el descifrado como la transcripción.

— *El humor.* Las equivocaciones, exageraciones y transgresiones configuran una parte importante del humor de los pequeños, aparezcan en forma de poesía como es el caso de *El libro de los guarrillos* (Altea, 1995), de Arnold Lobel, o en narrativa, como son el *Libro de los errores* (Austral, 1989), de Rodari, *Alicia para los pequeños* (Alfaguara, 1997), de Carroll, o *Veva* (Noguer, 1996), de Carmen Kurtz. Las coincidencias entre todos estos libros citados residen en un tratamiento alegre de la literatura, en el absurdo, en el juego de las palabras, lejos de una intención educativa y con un componente definitorio. Este tratamiento del lenguaje cumple una función esencial en la infancia. La naturaleza lúdica del saber que se adquiere por el discurso de la palabra que aprovecha el humor es una de las causas que consiguen hacer de la emisión-recepción estética una actividad placentera, y sus efectos también podrán ser (más) duraderos y (más) eficaces, o cuando menos no puede eliminarse del aprendizaje.

— *Un terror que da risa.* La consideración del «miedo» en muchos de los libros infantiles puede ser descrita el terror que da risa. El niño de Infantil y Primaria también debe acceder a estos componentes de la literatura (de la vida). Encarnar las angustias interiores,



ROSE CAPEVILA, LA BODA, COL. LOS DÍAS DIFERENTES, LA GALERA, 1989.

las pesadillas y los temores indefinidos son elementos que no deben eliminarse en las ofertas de libros para estas edades. Los escalofríos y cosquilleos en el estómago se convierten en catarsis, liberación y triunfo. Por otra parte, el tratamiento del terror con un componente cómico elimina temores y desdramatiza lo simbólico. Estos libros son demandados por los pequeños a pesar del aparente miedo que causan, por lo que todo depende de las fórmulas de acercamiento y del tacto que use el adulto. Pueden recordarse, por ejemplo, títulos como *¡Qué risa de huesos!* (Altea, 1985), *Manual de la bruja* (Anaya, 1987), *El pequeño vampiro* (Alfaguara) o *El paseo de Drácula* (SM, 1998). Rompen estereotipos y caricaturizan los terrores.

— *La literatura oral. Folclore y poesía.* El origen de la literatura es oral. Los textos que han de servir para el aprendizaje de la lectura y la introducción a la literatura (lo que quiere decir la formación literaria) pueden ser orales (cuentos, retahílas, poesías...) o escritos (libros para niños, cuentos escritos, literatura infantil). De cualquier modo, la lectura que realiza el enseñante, la compartida, la colectiva o la individual debe ser el núcleo central del trabajo, tanto en actividades de ocio como para el aprendizaje de conceptos. En el pe-

riodo de la conquista del lenguaje, el niño utiliza cuatro vías: fonética, semántica, sintáctica y pragmática. La poesía contiene la riqueza suficiente para fortalecer estos aprendizajes, por lo que debe convertirse en un baúl de recursos que el profesional que enseña en estas edades ha de saber aprovechar. El libro de J. Pérez Vidal, *Folclore infantil canario* (Ediciones del Cabildo de Gran Canaria, 1986); el de Ana Pelegrín, *Cada cual atiende su juego* (Cincel, 1984); *El libro de las adivinanzas* (Susaeta, 1984), de Carmen Bravo-Villasante; *Poesía española para niños* (Alfaguara, 1997), una antología de Ana Pelegrín; o *Canto y Cuento. Antología poética para niños* (C. Reviejo y E. Soler, SM., 1997) son algunas referencias imprescindibles en este sentido.

Desde el mundo de los cuentos definiendo que «se aprende a leer por los oídos», y añadido que «la poesía es una realidad misteriosa y polivalente para el niño», en palabras de Juan Cervera.

— *Acumulaciones y libros de animales.* Los cuentos acumulativos, sean cantados, narrados o leídos, constituyen un patrimonio literario sugestivo para ser aprovechado en la formación del lector. Los libros que tienen animales como protagonistas pertenecen por derecho propio a una categoría especial. La iden-

tificación de los pequeños lectores con sus protagonistas posibilita tanto aprender nociones, como transgredir el mundo de los adultos. Por otra parte, la acumulación permite reforzar la secuenciación de las historias y entrenar tanto la memoria como la cohesión narrativa. Cito algunos ejemplos: *El cartero simpático* (Destino, 1991), con referencias al humor, a los cuentos, a las transgresiones ortográficas y a los afectos; *La granja* (Planeta Junior, 1995), un libro-póster desplegable y evocador; o los cuentos de la tradición oral como *El gallo Kiri-ko* (Algaida, colección Cuentos de la Media Lunita).

— *Conocer distintos tipos de letra.* El aprendizaje de la lectura va en íntima relación con la lectoescritura. No analizaré las ventajas o inconvenientes de los diferentes tipos de letra, pues sería tema para todo un curso, por lo que cito a manera de ejemplo diferentes modelos. Libros con letra mayúscula: Gaviota, colección Los Libros de Jimena; La Galera, colección La Sirena; Susaeta, colección Camitas.

Libros en letra cursiva: Algaida, col. Cuentos de la Media Lunita; La Galera, colección Papacuentos; Bruño, Edelvives, Anaya... Son un complemento y pueden ser un refuerzo para el aprendizaje de la lectoescritura, con la única

condición de evitar convertir la literatura en instrumento de aprendizaje directo.

— *La implicación del lector. La psicoliteratura.* Es una excelente posibilidad y puede ser un peligro. Las dificultades de los niños o los jóvenes están reflejadas en muchos textos con la intención de ofrecerse como modelo y como proyección. A través de la identificación parecen liberarse temores, aligerarse obstáculos y hasta encontrar soluciones. El peligro radica en la intención de que se conviertan en soluciones literarias como «acción resolutoria de conflictos de amplio espectro».

La literatura no puede utilizarse como solución para las dificultades de los niños o jóvenes (ni de los adultos). Me parece oportuno recordar las palabras de Savater: «Sin ventura (es decir, sin reto, sin enfrentamiento al mal, sin exploración, sin miedo, sin misterio, sin compañerismo, sin travesía, sin romance en el sentido inglés del término) no hay literatura propia para jóvenes, sino cursilería y adoctrinamiento».

— *Literatura infantil. Editoriales, colecciones, libros.* Es imposible agotar los contenidos de estos libros en este epígrafe. Ya he advertido que la literatura infantil es ante todo creación estética y que las motivaciones del escritor pueden ser otras que las didácticas, moralizantes o ilustrativas de la realidad. Además de estas producciones, habría que tener en cuenta los cuentos, las historias sin palabras, la producción poética en antologías, el cómic, las producciones Disney... Existe una abundante oferta, por lo que saber elegir la calidad entre la cantidad es cuestión de formación literaria que los enseñantes deben tener como lectores, para así tener referencias y saber seleccionar. Cito dos recursos fundamentales: la revista *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)* y la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Los dos, por medio de publicaciones periódicas, dan la información adecuada para saber elegir, pues resulta imposible conocer todo lo que en este sector de libros se edita cada año.

Así, pueden encontrarse algunos rasgos coincidentes en los bloques que he distinguido:

— La mayor parte de la oferta de literatura infantil actual es un recurso para

los lectores orientado a la interiorización de los conflictos, lo cual puede ser útil si no nos empeñamos (autores, editoriales, maestros, profesores) en que lo sea.

— La imagen se constituye en andamiaje de la narrativa infantil, como elemento constructivo de las historias.

— Las habilidades comprensivas junto con las perceptivas nos dan la información que complementa nuestros conocimientos. Son tres las habilidades comprensivas: las lingüísticas, que configuran el sentido del mensaje y dependen de las habilidades experienciales y semánticas; las cognitivas, que son las de análisis y de síntesis; y las sensoriales, que permiten aventurar el transcurso de los acontecimientos unas veces y formular expectativas otras. La comprensión permite a los lectores infantiles ampliar los límites de su mundo, de sus sueños e ilusiones y les habilita para gozar y reflexionar.¹²

A manera de resumen

— En la formación del lector, uno de los componentes imprescindibles para la educación literaria es llegar a apropiarse del texto, el cual se produce a través de actividades de «contacto con los libros, incitación a la lectura, formación de hábitos lectores y ampliación de formas de lectura»;¹³ y son aprendizajes que requieren multiplicidad de situaciones, actividades y ejercicios de lectura (y escritura) literaria.

Esta consideración de que sea la lectura el núcleo central del trabajo depende de la programación de los maestros, más segura a partir del convencimiento didáctico de que los textos permiten la triple función de motivación (inicial y permanente), de identificación (de los elementos textuales) y de reflexión (lingüística y literaria), con el fin de perfeccionar las destrezas de hablar, escuchar, leer y escribir y así desarrollar las habilidades de comprensión y expresión, objetivo final de la enseñanza de la Lengua. Éste es el valor de los libros infantiles, pues se convierten en instrumento y en vehículo, en cauce y en caudal. Poner énfasis en las funciones y las destrezas depende de los mediadores.

— El ambiente lector adecuado es un



Una historia de amor desinteresado en la que usted tiene SU papel

Déle una oportunidad a un niño, ¡APADRINELO!



REACH
Internacional
España

REACH trabaja desde 1974 por los niños más necesitados del tercer mundo.

Avda. Tenor Fleta, 97 - 1ª dcha.
ZARAGOZA - 50008 Tel: 976 412737

Desco recibir más información sin compromiso

NOMBRE Y APELLIDOS	C.P.
DIRECCIÓN	TEL.
LOCALIDAD	
PROVINCIA	

elemento básico en la enseñanza-aprendizaje de la lectura, e incluye lecturas compartidas, juegos de lectura, lecturas expresivas, comentario de textos, animación lectora, lectura personal y lectura utilitaria. La profesora Colomer, a quien he citado de manera reiterada, señala que muchos de estos libros actuales se han ideado para ser vistos y leídos, no para ser oídos. Todas las modalidades nombradas se pueden (y se deben) desarrollar en las aulas de Infantil y Primaria, tanto de forma individual como en trabajo colectivo.

— No coincido con Montserrat Sarto¹⁴ cuando propone que todas las actividades de animación deben hacerse solamente después de haber leído el libro. Hace tiempo que vengo y venimos defendiendo (y poniendo en práctica) que a partir de los libros se pueden hacer tres tipos de actividades de animación a la lectura: antes, durante y después de su lectura. Por otra parte, habilidades como hipotetizar, formular predicciones y crear expectativas se han investigado como estrategias necesarias en la construcción del significado y el entrenamiento de la comprensión lectora. Si se trata de animar a leer, parece más eficaz esta distinción que hacer actividades sólo tras la lectura completa. Además, ha de tenerse el convencimiento de que no siempre es preciso (ni conveniente) que se hagan actividades a partir de los libros —ni antes, ni durante, ni después—. Bastará con poner libros a disposición de los niños y con crear las condiciones adecuadas para que sean descubiertos.

— No defiendo la pedagogía de la literatura ni de los libros infantiles; como maestro o profesor de Lengua y Literatura, la única obligación que tengo es la de ser un lector experimentado (lo cual significa leer los libros antes de comprarlos o de proponerlos) y plantear los enigmas que se reflejan en los textos en busca de interpretaciones que generen respuestas o susciten preguntas. Y si no hay que plantearse su «enseñanza», sí es positivo poner a los alumnos en disposición de dejarse seducir por la literatura y así favorecer este beneficioso contagio.

— Me parece oportuna una cita de Voltaire sobre los libros y su importancia en la construcción de significados, pues se trata de conseguir implicar al



JOSE M. CARMONA, EL LIBRO DE LOS ERRORES, ESPASA-CALPE, 1989.

lector como coautor, en beneficio de la destreza de leer y de las habilidades requeridas para este aprendizaje: «Los mejores libros son aquellos en los que los lectores hacen ellos mismos la mitad del trabajo; extienden los pensamientos donde sólo están en germen; corrigen aquello que les parece defectuoso y refuerzan con sus reflexiones aquello que les parece flojo y poco elaborado».

Termino con palabras de Savater en *El valor de educar* —«valor» como riqueza y como osadía—: «Según el conocido dictamen de Jaime Balmes, el arte de enseñar a aprender consiste en formar fábricas y no almacenes». ¹⁵ Su afirmación tiene más sentido si los profesionales de la enseñanza asumimos que no se trata de conseguir en nuestros alumnos cabezas bien llenas, sino bien amuebladas. De cualquier modo debe tenerse en cuenta que los libros poseen tal riqueza que pueden integrar los dos contenidos, fábrica de sueños y almacén de palabras. Ojalá que ellos nos enseñen a compren-

der, a comprendernos y a comprenderlos, igual que pueden enseñar a leer y a leerlos, a soñar y a soñarlos. ■

*Manuel Abril Villalba es profesor titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de La Laguna.

Notas

1. Savater, Fernando, *El valor de educar*, Barcelona: Ariel, 1997, p.103. El libro contiene reflexiones fundamentales para la enseñanza.
2. La profesora Teresa Colomer ha investigado con rigor y profundidad estos mismos contenidos, desde el año 1991 a 1999. Remito a sus excelentes aportaciones. Deben consultarse al respecto sus últimos libros, (*La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998 y, sobre todo, *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*, Madrid: Síntesis, 1999), pues recogen muchas de sus ideas anteriores.
3. Abril, Manuel, «Más libros, más libres», en *Amigos del Libro*, 39, 1997, pp.27-38.
4. Abril, Manuel, *Enseñar Lengua y Literatura. Propuestas*, Granada: Grupo Editorial Universitario, 1999, p.125. Y son también palabras de Victoria Fernández en «Literatura Infantil y Juvenil: panorama crítico», en Cantero, F.J., A. Mendoza y C. Romea, eds., *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona: Universidad de Barcelona y SEDLL, 1997, pp. 61-66.
5. Sobre esta división y otras propuestas útiles, véase Quintanal, José, *La lectura. Sistematización didáctica de un plan lector*, Madrid: Bruño, 1997.
6. Véase a este respecto Bettelheim, B. y K. Zelan, *Aprender a leer*, Barcelona: Crítica, 1983.
7. Pennac, Daniel, *Como una novela*, Barcelona: Anagrama, 1993, p.19. Me parece todo un tratado su sola reflexión.
8. Delahaie, Patricia, *Cómo habituar al niño a leer*, Barcelona: Médici, 1998, p.45. Aporta sugerencias útiles, sobre todo a los padres.
9. El título del presente artículo es también deudor del de Colomer, Teresa, «Cómo enseñan a leer los libros infantiles», en Cantero, F.J., A. Mendoza y C. Romea, eds., *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona: Universidad de Barcelona y SEDLL, 1997, pp. 203-208.
10. Véase Mendoza, Antonio, *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, Barcelona: Octaedro, 1998.
11. Véase en el mismo sentido una propuesta reciente: Garza, Leonor, *Mi vida*, Barcelona: Círculo de Lectores, 1999. Se basa en organizar las fotografías personales para redactar la propia biografía.
12. Perdomo, Carmen, «Comprender, gozar, reflexionar», en *CLIJ* 116, 1999, pp.51-59.
13. Véase Colomer, Teresa, «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria», en *Comunicación, Lenguaje y Educación* 9, 1991, pp.21-31.
14. Son válidas sus propuestas, pero con esta limitación, en nuestra opinión. Consúltense: Sarto, Montserrat, *Animación a la lectura con nuevas estrategias*, Madrid, SM, 1998.
15. Savater, Fernando, op. cit., p.50.