

EN TEORÍA

Hablar, leer, escribir, narrar, comunicarse

por Pere Darder*



Siempre se ha considerado el aprendizaje de la lectura y de la escritura como una de las labores más fundamentales de la escuela.

En la actualidad, se insiste en que la lectura y la escritura deben enseñarse siguiendo la

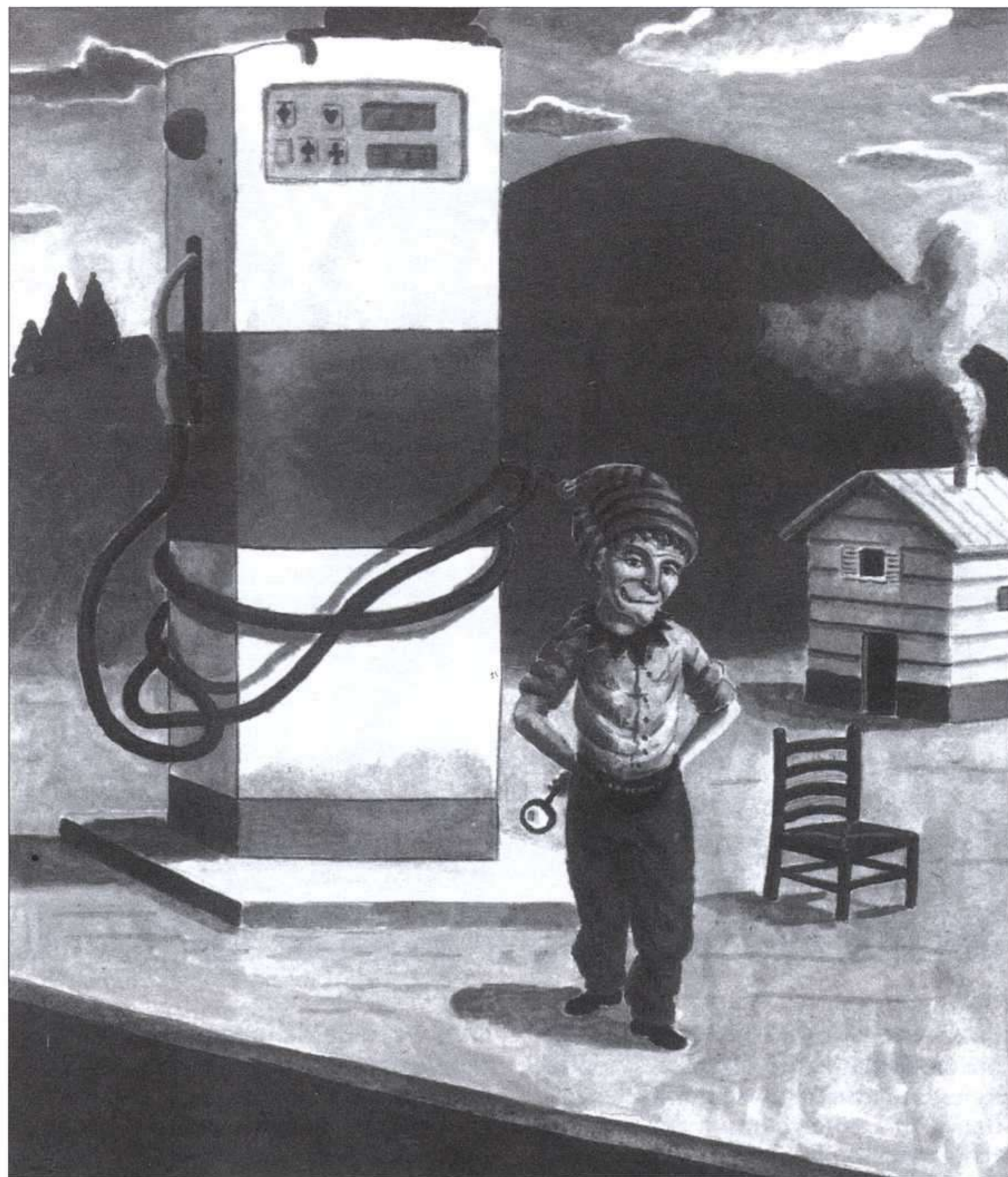
orientación global que toma la intervención psicopedagógica para el conjunto de los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar durante el período de escolaridad. Sobre ello versa el siguiente artículo.

Hoy en día existe un cierto consenso sobre la intervención psicopedagógica. Su función se dirige a la formación de la personalidad individual y a la socialización de las nuevas generaciones, y se fundamenta en ayudar a los chicos en la adquisición de un lenguaje que les permita estructurar el pensamiento y comunicarse con la realidad exterior, personas y cosas, y avanzar en la solución de los problemas sociales que se planteen como nuevos retos de la civilización. Esta nueva concepción incorpora, al aprendizaje de la lectura y de la escritura, nuevas dimensiones que desbordan lo que podríamos llamar la posición tradicional del aprendizaje de la lectura y de la escritura, y representa una modificación cualitativa de las posiciones anteriores.

Orientación y perspectivas

Esta nueva alternativa se fue configurando desde las orientaciones de la llamada «escuela nueva o activa». La lectura y la expresión escrita han ocupado un lugar preeminente dentro de la organización del ámbito escolar. Podemos decir que el dominio de estos aprendizajes se ha considerado como la base de las futuras adquisiciones posibles, no sólo para la escuela, sino fundamentalmente para la vida de los individuos y su actuación en la sociedad. El cultivo de la lectura y de la escritura tiene entidad por ellas mismas. Es decir, debe dedicarse una atención especial a este aspecto durante toda la vida escolar, después de un buen aprendizaje inicial. La necesidad de un seguimiento ha dado pie a actuaciones bastante conocidas que debemos remarcar a continuación:

—Por un lado, se ha dado continuidad al tratamiento de la lectura y de la expresión durante, como mínimo, toda la enseñanza obligatoria. La programación de actividades de este tipo ha estado presente en diversas materias y también en la vida colectiva de la escuela. Nos referimos a actividades programadas desde las materias de lengua o de ciencias sociales, por ejemplo, hasta la realización de representaciones o la celebración de juegos florales dentro del marco de la escuela. En esta misma lí-



PABLO ALVAREZ DE TOLEDO, EL MISTERIO DEL SOLITARIO, SIRUELA, 1995.

nea, se han programado horas de biblioteca-aula y préstamo de libros desde la biblioteca de la escuela. A menudo, esta actividad se ha llevado a cabo paralelamente a la realización de trabajos en el aula, profundizando en el texto de lectura colectiva o en otros libros de lectura individual. Hay suficiente material publicado sobre el tema que demuestra la extensión de esta práctica.

—Por otro lado, ha conducido a la búsqueda —y a la creación— de textos adecuados para los pequeños que les ayudarán a progresar en este sentido, y que los acercarán a la realidad próxima y lejana. Se puede afirmar que, indirectamente, también ha influido en el incremento de publicaciones infantiles y juveniles que ha experimentado el mer-

cado editorial. Todo esto ha impulsado —independientemente de la atención, casi nula, de la administración— la existencia de bibliotecas escolares, la necesidad de que el profesorado conozca las publicaciones disponibles para niños y jóvenes —la literatura infantil y juvenil— y de organizar su lectura a partir de recomendaciones seleccionadas en función de los intereses, necesidades y posibilidades de los alumnos.

Tal como hemos manifestado, el aprendizaje de la lectura y el papel de la literatura infantil y juvenil deben inscribirse en el marco más amplio de la orientación del currículo. Ésta es la cuestión que abordaremos a continuación. A partir de las consideraciones curriculares de la reforma, expondremos



PAVIA REZNICKOVÁ, LOS DIENTES DEL LEÓN, ARGOS VERGARA, 1984.

cuatro aspectos de la intervención psicopedagógica y la referencia a aportaciones de la literatura infantil y juvenil.

Intervención psicopedagógica y literatura

• *El crecimiento de un individuo es el resultado de una interacción con el ambiente.*

A través de los intercambios con el exterior se produce la interiorización de un medio configurado por unas pautas culturales, que influye en el individuo de un modo global. Este hecho incide tanto en los niveles evolutivos, como en los aprendizajes que se van adquiriendo. Se puede afirmar que el desarrollo de las estructuras cognitivas mantiene una estrecha vinculación con los aprendizajes que se realizan.

El medio puede aportar al individuo interpretaciones sobre la propia realidad, cuestiones o problemas personales o situaciones sociales, vistos desde perspectivas culturales y tratamientos

diversos, o desde el mundo de la fantasía. Veamos ejemplos de obras de literatura infantil y juvenil relacionadas con los aspectos mencionados. Sobre cuestiones o problemas personales podemos citar: la serie de *Sapo y Sepo*, donde se plantean aspectos de la amistad; *César y Ernestina*, sobre las relaciones padre/hija; *Un centavo de caramelos*, sobre el pequeño de un grupo de amigos; *Shola y los leones*, que aborda con humor la cuestión de la propia identidad personal; *Marcelino Pavón* y *El pájaro de Pico-pico*, relativo a las dificultades de integración de las deficiencias personales; *Los compañeros*, *Volví para mostrarte que sabía volar* y *Dominico* centrados en el papel del grupo. *La casa de la llanura escarlata* y *El abuelo en el carromato*, aluden, en clave, al sentido de la vida y de la muerte. Sobre el ámbito familiar podemos citar: *Ramona y su padre*, *Zepelin*, *Olfí y el Edipo*, *Mi abuela y yo*, *Matilda*, *El bolso amarillo*, *Mister Misterio y compañía*, *Mi querido señor Henshaw*, *Anastasia Krupnik* o *El último lobo*.

Cuestiones relativas a la adolescencia las hallamos en: *Dolor de rosa*, *La banda de la barracuda* o *El diario secreto de Adrian Mole*. Que aborden los temas que, de forma amplia, hemos llamado sociales podemos destacar los siguientes títulos: *Hugo*, *La ley de la calle*, *El viejo y las palomas*, *Las brujas*, *Los correoiras*, *Taor y los tres reyes*, *Ben quiere a Ana*, *Ramona empieza el curso*, *Momo*, *El último lobo* o *El rock de las ratas*.

Es preciso que el maestro descubra —a través de una lectura atenta previa— el sentido de la obra literaria dirigida a los niños y a los jóvenes, si desea que su intervención represente, de forma real, un mayor contacto con la realidad a través de la obra literaria.

• *La incidencia del medio sobre el individuo está condicionada por el nivel de desarrollo evolutivo de éste.*

De un modo general se pueden señalar unos estadios evolutivos del individuo que, por un lado, indican el desarrollo de sus construcciones intelectuales y, al mismo tiempo, su capacidad de relación con el medio o, si se prefiere, las posibilidades de adquirir unos aprendizajes.

Según esta afirmación, deberíamos decir que existe un momento adecuado para adquirir unos determinados contenidos y, al mismo tiempo, que hay unos contenidos más convenientes que otros según el momento evolutivo. Esto —junto a otras razones— es lo que justifica la elaboración de un currículo adaptado a las posibilidades de los alumnos en un momento determinado. E, incluso, la necesidad de establecer currículos adaptados a situaciones especiales de algunos alumnos.

Estas consideraciones nos introducen en la necesidad de conocer la situación genérica de los alumnos, de su desarrollo, para orientar la intervención psicopedagógica en la línea de lo que debe producir aprendizajes que los formen y los introduzcan, de un modo adecuado, a la realidad que les circunda.

La introducción de la literatura infantil y juvenil debe tener presentes estos aspectos. Esto conduce a la necesidad de establecer una gradación en las producciones literarias dirigidas a los ni-

ños, según su nivel real y posible de asunción del mensaje de la obra literaria. Es preciso recordar que esta gradación debe ir precedida de una selección, determinada por la calidad literaria de las obras que se ofrecen a los chicos.

Veamos algunos criterios útiles para establecer dicha gradación:

—Que el chico acceda a la lectura por sí mismo, de forma directa y sin ayuda del adulto, o que exista un acercamiento previo o simultáneo por parte del adulto o de la divulgación a partir de los medios de comunicación.

En este sentido, podemos facilitar cuentos populares a los chicos (otro motivo para explicar cuentos a los niños) que inician el aprendizaje de la lectura, ya que los han oído antes. Las narraciones fantásticas y de humor son lecturas dominantes a los 7, 8 y 9 años: *Si tienes un papá mago* o *El hada perezosa*. Variaciones de cuentos populares como los que ofrece la colección *El Saco* de La Galera, y títulos como *Las plumas del dragón*, *La princesa y los trasgos* o *La rata cochero* llegan a interesar más allá de los 11 años. El interés por las historias de animales inicia, al final de los 9 años, un acercamiento a la realidad. A partir de los 10, aumenta el interés por narraciones de protagonista real con el que se pueden identificar los lectores de estas edades y su grupo. *El zoo de Pitus* o *Filo entra en acción*, son un ejemplo de este tipo de historias.

También, a partir de estas edades, interesan los libros de aventuras o los de problemática adolescente, sin olvidar las historias de terror. La influencia de los medios de comunicación anticipan algunas obras como *La historia interminable* o *El guardián de las palabras*.

—Las características del texto (extensión, vocabulario, complejidad de la estructura, «legibilidad»,...) deben tener un peso determinado en la gradación. Unas por el dominio que los chicos tienen del código lingüístico, otras por el nivel de comprensión de cada alumno en un momento concreto. Los maestros conocen las diferencias que existen, por ejemplo, en el nivel lector del chico entre el principio y el final del ciclo inicial de primaria y la variedad de intereses de los mayores de 15 años.

—El tema y el nivel de profundización en que éste se presenta o se expone debe estar relacionado directamente con las posibilidades de comprensión del lector al que va dirigido, respetando su momento evolutivo concreto. Por ejemplo, *Gracias, tejón* plantea el tema de la muerte para chicos a partir de 8 años.

—La relación imagen/texto es importante para los lectores jóvenes y para los que tengan dificultades en entrar en el proceso lector o consolidarlo.

En este ámbito encontramos desde cuentos como *Julieta y la caja de colores* o *La casa de Maisy*, con un equilibrio de texto y de imagen adecuado para los pequeños, hasta los de la colección *La Galera popular*, con ilustraciones excepcionales, pero no siempre al alcance de los niños. También son frecuentes los libros con mucha ilustración que pueden utilizar sólo los mayores, como *La leyenda de la luna llena* de Michael Ende, o *El pájaro del alma* de M. Snunit.

• *El aprendizaje que realiza el alumno debe ser significativo.*

Sin duda alguna, el alumno puede acumular conocimientos sobre la realidad en función de las demandas que el sistema de enseñanza le formule. Pero lo que realmente contribuye a las finalidades citadas al inicio de estas páginas, es decir, a la estructuración del pensamiento y de la realidad, al incremento de la comunicación, en definitiva, al desarrollo personal, sigue otros cauces. Es preciso, pues, que los aprendizajes que realice el alumno sean significativos. Y lo serán, en la medida en que los nuevos conocimientos se inscriban en el marco y en la estructura del aprendizaje ya adquirido con anterioridad. De este modo, el individuo construye un conjunto coherente que le permite interpretar la realidad de tal manera que pueda atribuir una significación a las diferentes informaciones recibidas y, de este modo, pueda avanzar en la consecución de una cosmovisión comprensiva.

No debemos olvidar la distinción que se introduce entre lo que el alumno puede aprender solo, y lo que pueda llegar a asimilar con la ayuda del adulto, lo que se ha llamado «zona de desarrollo



ARACELI SANZ, EL BOLSO AMARILLO, ESPASA CALPE, 1988.



LUCY COUSINS, LA CASA DE MAISY, DESTINO, 1995.

próximo o potencial». Sin duda alguna, la intervención del adulto puede aportar un incremento de las posibilidades del alumno en la asimilación de nuevos aprendizajes.

Si existe un ambiente de lectura en la escuela, los chicos, en su crecimiento, serán capaces de seleccionar las obras literarias que responden a su situación individual. Esto provoca que la tutela del profesor pueda concretarse más en el comentario y en la profundización de la lectura realizada, y no tanto en la selección de la obra concreta.

De forma esquemática —quizás demasiado— podemos referirnos a dos dimensiones. Por un lado, los libros que aportan situaciones personales vividas. En *Los dientes del león*, se habla de «un chico que tiene dos padres y dos madres», modo sorprendente de empezar un libro (modificado en ediciones posteriores), pero que conecta con la realidad actual de algunos niños y jóvenes. En la misma línea se inscriben los libros de María Gripe, que sólo encuentran acogida entre los jóvenes que conocen las situaciones que presenta.

Por otro lado, existen los libros que abordan dimensiones culturales diferentes a las vividas por los lectores. *Julie y los lobos* y, en general, todas las obras de la autora de este libro, J.C. George, presentan protagonistas de países muy lejanos a los nuestros. Que las historias se planteen a partir del problema que vive un niño, y que los lectores ya tengan cierta información sobre los ambientes que se presentan en las obras, propicia que se produzca un aprendizaje significativo relativo a realidades alejadas de las suyas habituales o próximas.

• *Las modalidades del contacto con la realidad.*

Nos hemos referido ya a la importancia del intercambio con el medio. También hemos dejado establecido que éste se realiza en el marco de una cultura que lo interpreta. Este intercambio se establece por medio de las vivencias y de las relaciones con las personas del entorno inmediato. Sin embargo, a través del dominio de códigos de comunicación uno puede acceder a realidades más lejanas, sin experiencia directamente vivida, pero que tienen puntos de contacto con nuestra realidad. *El misterio del solitario*, de Jostein Gaarder puede ejemplificar este aspecto.

El acceso a estas realidades está condicionado por el dominio de unos códigos que la hacen patente y que nos darán la solución; nos referimos a los códigos lingüísticos, el verbal y el escrito. Éste último está directamente relacionado con la literatura infantil y juvenil. No obstante, también deseamos referirnos a la aportación de los medios de comunicación de masas, que tanta importancia tienen en el presente. Sin duda alguna, el dominio de los códigos por parte de los alumnos debe producir un contacto enriquecedor con la realidad, siempre que la intervención psicopedagógica ayude al individuo a integrar todas las aportaciones que le llegan de los distintos *mass media*.

Cuando antes nos hemos referido a la selección de las obras literarias, hemos hecho mención también de la calidad de éstas. Las que no la tienen procuran un contacto estereotipado con la realidad que no aporta nada nuevo y que, incluso, desorienta. En cambio, la literatura infantil y juvenil de calidad aporta al lector un mundo interior, personal, con toda su riqueza, o una nueva perspectiva cultural, con la necesaria especificación de los detalles que le permitan penetrar en su conocimiento desde los puntos de vista que le dan sentido. Hemos anotado que el medio siempre llega estructurado al individuo. Pero, la interpretación no debe significar, en ningún caso, un reduccionismo, o un olvido de aquello característico o significativo que permite establecer comparaciones con lo conocido, así como con

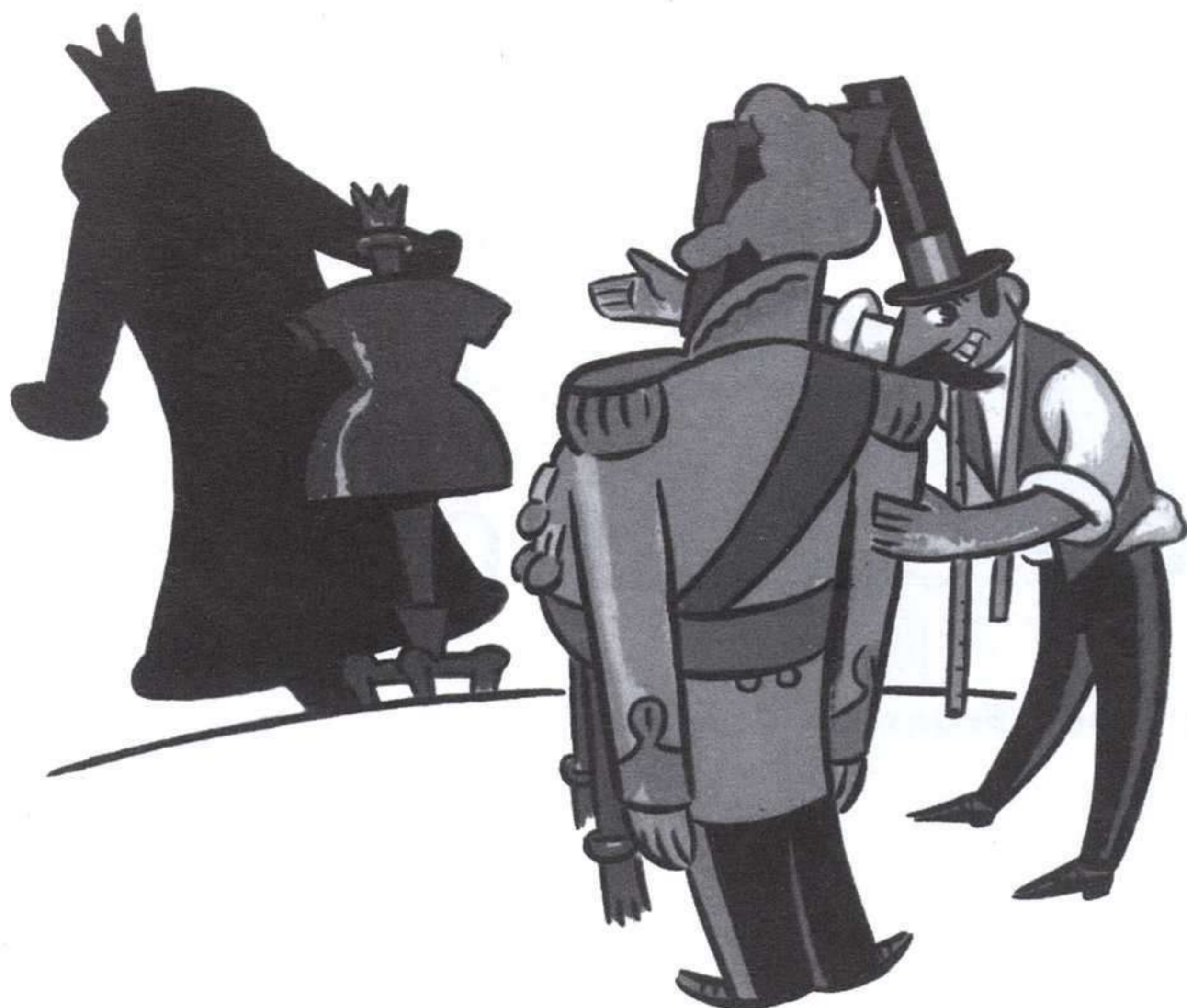
otras realidades. Esto, que es válido para la literatura infantil y juvenil, lo hacemos extensible a los medios de comunicación de masas que, cada vez más, representan una nueva forma de entrar en contacto con la realidad.

En la actual situación educativa, que obliga a la escuela a pensar de nuevo en su finalidad y papel en la formación del individuo, creemos que profundizar en las reflexiones anteriores debería ocupar en lugar central, ya que hoy, —y seguramente mañana aun más—, aprender a leer y escribir quiere decir mucho más que en otros momentos de la historia de la educación. ■

*Pere Darder. Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB.

Bibliografía citada

- Anónimo, *Las plumas del dragón*, Madrid: Anaya, 1993.
- Atxaga, B.: *Shola y los leones*, Madrid: SM, 1995.
- *Xolak badu lehoien berri*, San Sebastián: Erein, 1995 (edición en vasco).
- Bertrán, X.: *El rock de les rates*, Barcelona: Empúries, 1994 (edición en catalán).
- Bosse, M.J.: *La banda de la barracuda*, Madrid: Alfaguara,
- Broyer, A.: *Mi abuela y yo*, Madrid: Espasa Calpe, 1990.
- Cleary, B.: *Mi querido señor Henshaw*, Madrid: Espasa Calpe, 1986.
- *Ramona y su padre*, Madrid: Espasa Calpe, 1994.
- Company, M.: *Les dents del lleó*, Madrid: Bruño, 1994 (edición en catalán).
- *Los dientes de león*, Barcelona: Argos Vergara, 1984.
- Cousins, L.: *La casa de Maisy*, Barcelona: Destino, 1995.
- Dahl, R.: *As bruxas*, Vigo: Xerais, 1994 (edición en gallego).
- *Las brujas*, Madrid: Alfaguara, 1994.
- *Les bruixes*, Barcelona: Empúries, 1993 (edición en catalán).
- *Matilda*, Bilbao: Desclée de Brouwer, 1990 (edición en vasco).



FRANCESC INFANTE, EL TRAJE NUEVO DEL EMPERADOR, LA GALERA, 1995.

- *Matilda*, Madrid: Alfaguara, 1993.
- *Matilda*, Barcelona: Empúries, 1994 (edición en catalán).
- Ende, M.: *Momo*, Madrid: Alfaguara, 1987.
- *Momo*, Barcelona: Alfaguara / Grup Promotor, 1988 (edición en catalán).
- *La historia interminable*, Madrid: Alfaguara, 1982.
- *La leyenda de la luna llena*, Barcelona: El Arca de Junior, 1995 (existe edición en catalán).
- Farias, J.: *Los corredoiras*, Madrid: SM, 1988.
- *Os corredoiras*, Madrid: SM, 1990 (edición en gallego).
- Fenton, E.: *Un centavo de caramelos*, Madrid: Alfaguara,
- Fleischman, S.: *Mister misterio y compañía*, Madrid: Alfaguara, 1988.
- Gaarder, J.: *El misteri del solitari*, Barcelona: Empúries, 1995 (edición en catalán).
- El misteri del solitario*, Madrid: Siruela, 1995.
- George, J.C.: *Julie y los lobos*, Madrid: Alfaguara, 1993.
- *Julie dels llops*, Barcelona: Empúries, 1989.
- Gripe, M.: *Hugo*, Madrid: SM, 1987 (existen ediciones en gallego y vasco).
- Hangen, T.: *Zepelin*, Barcelona: Juventud, 1989.
- Hansen, T.: *La casa de la llanura escarlata*, Madrid: Alfaguara,
- Härtling, P.: *Ben quiere a Ana*, Madrid: Alfaguara, 1993.
- *Ben estima l'Anna*, Barcelona: La Magrana, 1992 (edición en catalán).
- *Benek Anna maite du*, San Sebastián, 1990 (edición en vasco).
- Hinton, S.E.: *La ley de la calle*, Madrid: Alfaguara, 1994.
- *El noi de la moto*, Barcelona: Empúries, 1993 (edición en catalán).
- Keselman, G.: *Si tienes un papá mago*, Madrid: SM, 1995.
- Kirschner, D./Contreras, E.: *El guardián de las palabras*, Barcelona: Ediciones B, 1995.
- Klein, R.: *Volví para mostrarte que sabía volar*, Madrid: Anaya, 1994.
- Lobel, A.: *Serie de Sapo y Sepo*, Madrid: Alfaguara, 1995.
- Lowry, L.: *Anastasia Krupnik*, Madrid: Espasa Calpe, 1993.
- *Anastàsia Krupnik*, Barcelona: Columna/La Galera, 1994 (edición en catalán).
- McDonald, G.: *La princesa y los tragos*, Madrid: Siruela, 1995.
- Milani, M.: *El último lobo*, Madrid: SM,
- Nöstlinger, Ch.: *Filo entra en acción*, Madrid: Espasa Calpe, 1994.
- *Olfí y el Edipo*, Madrid: Alfaguara, 1987.
- Nunes, L.B.: *La bossa groga*, Barcelona: Joventud, 1986 (edición en catalán).
- *El bolso amarillo*, Madrid: Espasa Calpe, 1993.
- *Los compañeros*, Barcelona: Juventud, 1984.
- *Els companys*, Barcelona: Joventud, 1985 (edición en catalán).
- Pausewang, G.: *El abuelo en el carrmanto*, Salamanca: Lóguez, 1989.
- Pellicer López, C.: *Julietta y la caja de colores*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993).
- Procházka, J.: *El viejo y las palomas*, Madrid: Alfaguara, 1987.
- Sempé, *Marcelino Pavón*, Madrid: Alfaguara, 1986.
- *Marcel.lí Roqueta*, Barcelona: Pirene, 1994 (edición en catalán).
- *Marcelu Regodón*, Avilés: Azucel, 1991 (edición en asturiano).
- Sennell, J.: *Dolor de rosa*, Barcelona: Planeta Agostini, 1989.
- Snunit, M.: *El pájaro del alma*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Sorribas, S.: *El zoo de Pitus*, Barcelona: La Galera, 1993.
- *El zoo d'en Pitus*, Barcelona: La Galera, 1994 (edición en catalán).
- *O zoo do Pitus*, Vigo: Xerais, 1993 (edición en gallego).
- Steig, W.: *Dominico*, Madrid: Espasa Calpe, 1986.
- Tournier, M.: *Taor y los tres reyes*, Barcelona: Noguer, 1986 (existe edición en catalán).
- Townsend, S.: *El diari secret d'Adrian Mole*, Barcelona: Empúries, 1993 (edición en catalán).
- *El diario secreto de Adrian Mole*, Barcelona: Destino, 1993.
- Turin, A.: *El hada perezosa*, Barcelona: Lumen, 1993.
- Varley, S.: *Gracias, tejón*, Madrid: Altea, 1992.
- Vincent, G.: serie *César y Ernestina*, Madrid: Altea 1986-1993.
- Wilson, D.H.: *La rata cochero*, Madrid: Siruela, 1995.