

REFLEXIONES EN TORNO A LA COMPETENCIA LITERARIA EN LA PRIMERA INFANCIA

Andamana Bautista García

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

La educación tendrá en cuenta que estamos ante un nuevo mundo en el que la base de la riqueza ya no es los recursos naturales o los activos físicos de que un país disponga sino la capacidad de generar, desarrollar y aplicar conocimientos que tengan sus ciudadanos.
(Repetto, 2001, p.136).

*Lo que está en juego en el desarrollo de la lectura, en particular entre los jóvenes hombres y mujeres para los que leer no es algo natural, no me parece reducirse a una cuestión 'social'.
Lo que está en juego creo yo que atañe a la ciudadanía, a la democratización profunda de una sociedad.*
(Petit, 1999, p.104).

Resumen:

La competencia literaria no solo es importante desde el punto de vista académico, sino que también lo es desde el punto de vista del desarrollo integral de las niñas y de los niños. Reflexionar sobre esto y sobre las propias carencias que a este respecto presenta el estudiantado de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria se hace necesario para avanzar y para consolidar propuestas creativas que cubran esa necesidad. Literatura infantil variada y estrategias que favorezcan el pensamiento libre y creativo se convierten en herramientas para alentar transformaciones que pueden nacer en las escuelas, pero que van más allá de las escuelas.

Palabras clave: competencia literaria, primera infancia, formación docente, pensamiento libre.

Abstract:

Literary competence is important not only under an academic point of view, but also under the point of view of the comprehensive development of children. Reflections about this and about the lack of literary competence of students in the degrees of Early Childhood Education and Primary Education need to

be done to improve and to strengthen creative proposals that may fulfill this need. A wide-ranging children's literature and strategies that encourage free and creative thinking become tools to boost transformations that can originate in schools, but that travel much further than schools.

Keywords: literary competence, early childhood, teacher training, free thinking.

1. BREVÍSIMA INTRODUCCIÓN

La lectura del artículo “¿Realmente estamos formando maestros?” de Emigdia Repetto despertó en nosotras varias reflexiones, principalmente, algunas relacionadas con las carencias de distinta naturaleza con la que llega a nuestras aulas el estudiantado de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. En aquel artículo, la autora trata de buscar explicación a esas carencias y señala sin titubeos que “los objetivos de los niveles educativos anteriores no han sido totalmente cubiertos por nuestros estudiantes” y que esto puede comprobarse en la cotidianidad del aula porque “se evidencia que cuestiones de esos niveles son ignoradas y que destrezas que deberían haberse desarrollado no lo están” (Repetto, 2001, p.133). Con esto en mente y en lo que respecta al Área de Lengua en la que desempeñamos nuestra labor dentro del Departamento de Didácticas Específicas, el estado de la competencia literaria de nuestras alumnas y de nuestros alumnos mueve las líneas que siguen. En más ocasiones de las deseables, esta competencia literaria (a veces también incluso la competencia lectora) es muy rudimentaria y, lo que es más relevante aún, esta precariedad en las habilidades para relacionarse con la letra escrita no es en ningún momento objeto de análisis por parte de los futuros maestros y futuras maestras. Iniciamos aquí, pues, una serie de reflexiones sobre la importancia de la competencia literaria desde edades tempranas.

Los objetivos que nos sirven de punto de partida abarcan desde despertar en nuestro alumnado la necesaria reflexión sobre su propia capacidad crítica y su propia capacidad para abordar sus lecturas hasta presentar propuestas para trabajar la competencia literaria en los primeros años de escolarización. Asimismo, uno de los pilares esenciales de este pequeño trabajo es entender que una efectiva relación con la letra escrita que implique capacidad crítica y empoderamiento constituyen elementos esenciales en la formación de una ciudadanía consciente y madura capaz de afrontar de forma creativa los retos que, como sociedad, tenemos por delante.

2. PRIMERAS REFLEXIONES

Si leer es interactuar y si en este proceso de interacción la recepción es fundamental, debemos detenernos con Antonio Mendoza un instante para establecer qué queremos decir con esto. Así,

La recepción es un proceso de interacción entre el texto y el lector, es decir, entre los modelos textuales y los saberes del receptor. El receptor es, básicamente, un interpretador múltiplemente condicionado por factores lingüísticos, culturales, sociales, vivenciales, etc., capaz de construir —a través del proceso de interacción con el texto— una interpretación propia y personal para cada texto recibido. (Mendoza, 1998, p.171).

Al entender esto de esta manera, la escuela y la familia verán con claridad que, cuanto antes comience la integración progresiva de las referencias textuales que van conformando nuestro intertexto lector personal (Mendoza, 1998), mejor preparación tendremos para convertirnos en lectores competentes. La clave reside, pues, en de qué manera podemos en casa y en el cole asegurarnos de que nuestras intervenciones como adultos que median entre los niños y sus lecturas suman y no restan, construyen puentes y no aversiones. El didactismo, la sensiblería, la escasa significatividad, las selecciones de obras inapropiadas o la repetición tediosa de estrategias vinculadas a las lecturas ponen en peligro el desarrollo de relaciones productivas y enriquecedoras de la infancia con la literatura.

Para que los niños y las niñas establezcan con la palabra en todas sus manifestaciones relaciones ricas, ellos y ellas deben ser en todo momento protagonistas de esos escenarios de aprendizaje. Escuchar lo que tienen que decir, validar sus intervenciones y permitir que manipulen lo que leen se vuelven aspectos indispensables para fortalecer ese vínculo con lo escrito que tanto aporta.

Del mismo modo en que hemos propuesto una mirada concreta hacia el lector, debemos también posicionarnos, ya sea brevemente, en cómo entendemos la literatura. Así, nuestra posición se sostiene sobre ideas como la siguiente:

Mediante la literatura los niños reciben las primeras pruebas de que hay otra realidad dentro de la realidad, en la que se puede entrar y salir al antojo, y que es infinitamente más bella, pese a sus contradicciones, que la de todos los días, tan engastada en la rutina. Por esa puerta, que es la puerta de lo bello, se llega con más seguridad y con más dulzura al conocimiento. (Guerra, 2002, p.57).

Se observa en esta aportación de nuestro compañero Oswaldo Guerra la fuerza que pueden tener las representaciones que de la realidad nos ofrece la literatura infantil. La literatura y sus metáforas constituyen herramientas con las que transitar de forma amable todo aquello que nos asusta, que nos inquieta, que nos preocupa, que nos emociona en general. Es como si lo literario se convirtiera en sí mismo en un entorno seguro en el que explorarnos en interacción con el mundo sin tener que experimentar directamente las consecuencias de no haber desarrollado por completo nuestras capacidades para garantizarnos interacciones siempre satisfactorias. Para que la literatura cumpla esta función, debemos ser conscientes de que estamos ante una representación de la realidad mediada “por el lenguaje, la ideología, la cultura, el poder, la convención, el deseo” (Ellsworth, 2005, en Acaso, 2012, p.53). Cuando reconocemos este hecho, “la representación se vuelve reconocible y disponible como un sitio crucial de luchas sociales, políticas y educativas acerca de cómo se produce el significado de las personas, acontecimientos y experiencias específicas” (Ellsworth, 2005, en Acaso, 2012, p.53). Al darnos cuenta de esto, vemos el escenario y podemos subirnos para explorarnos, aprender, crecer, enriquecernos y, al bajarnos de él, continuar viviendo nuestras vidas fortalecidos y habiendo aumentado nuestra propia estatura.

3. UNA PROPUESTA PARA TRABAJAR LA COMPETENCIA LITERARIA EN LA PRIMERA INFANCIA

Si el niño es un ser “en pleno proceso de adquisición de autonomía de pensamiento, de un horizonte de expectativas, de competencia literaria y de juicio estético, que lo capacitan para enfrentarse a textos polifónicos/abiertos/ambiguos” (de Amo, 2003, p.54), debemos convertirnos en mediadores efectivos entre la infancia y sus lecturas. Como ya hemos comentado en alguna otra ocasión (Bautista, 2017), “ya no es el niño aprendiz y sumiso el que nos interesa, sino el niño libre, creador y poeta” (Escarpit, 1973, citado en Blanco, 2009, p.41) que habrá de convertirse en adulto *librepensante* en una sociedad que nos presenta retos que requieren de creatividad y de pensamiento divergente. Esa autonomía de pensamiento que buscamos y esa capacidad para el abordaje de textos diversos requieren que quienes hacemos de puente entre los jóvenes lectores y los textos nos tomemos muy en serio nuestro papel y lo desempeñemos con coherencia y profesionalidad.

Con todo esto en mente, retomamos una serie de pautas y de prácticas que conforman una propuesta nacida del más puro sentido común y que ya com-

partimos en el simposio “Más allá de la competencia lectora: lectores, lecturas y educación literaria” celebrado en el marco de la 20ª Conferencia Europea sobre Lectura y Escritura en 2017.

Estas pautas son sencillas:

1. Tengamos en cuenta que en la infancia permanecemos presentes y nos implicamos si, de la manera que sea, nos vinculamos emocionalmente con lo que leemos (o con los nos es leído).
2. No olvidemos que seleccionar un libro por lo que se puede trabajar a partir de él suele fracasar como criterio de auténtica animación a la lectura.
3. Pensemos que la sensiblería aburre.
4. Convirtámonos en defensores de la gratuidad de la lectura, es decir, leamos, sin más, por el placer de leer.
5. Elijamos libros por los que los niños y las niñas puedan viajar tanto solos como en nuestra compañía para que el viaje sea más largo, más rico.
6. Preparemos espacios físicos de lectura y de libros que formen parte de espacios físicos asociados a lo lúdico, de forma que tenga sentido decir “¡Vamos a jugar a leer!” o “¿Jugamos al parchís, a los coches, a las cartas, a las casitas o a leer un cuento?”.
7. Leámosles libros disfrutando y apasionándonos.
8. Interesémonos por lo que el libro *le hace* al niño o a la niña en su proceso de interacción.
9. Validemos todas las respuestas de todos los niños y de todas las niñas a preguntas que indaguen en su proceso de recepción.
10. Estemos abiertas a sentir con intensidad nosotras mismas para poder así acompañar desde la honestidad a los niños y las niñas a sentir las emociones y los sentimientos que nacen de las lecturas. (Bautista, 2017, pp.89-90).

Observando estas pautas, percibimos que son una apuesta por la emoción, por la escucha, por la honestidad y por la creación de espacios de lectura asociados a lo lúdico. Todo ello se inicia, necesariamente, con la selección de obras que acercamos a las niñas y a los niños y con las reflexiones previas que debemos hacer para poder realizarla con garantías de éxito. En esta línea, solemos preguntar al estudiantado universitario de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria acerca de qué libros llevarían a las aulas de la escuela y siempre se da la respuesta de que atenderían a los gustos del grupo para acomodar las lecturas a esas preferencias. A pesar de que esta idea suena valiosa,

lo cierto es que los niños y las niñas necesitan que la escuela les abra puertas y ventanas y los lleve mucho más allá de sus gustos. Solo les puede gustar lo que conocen y la escuela, junto con las familias comprometidas, han de procurarles a los más pequeños experiencias que partan de donde los niños y las niñas están para impulsarlos hacia adelante y hacia arriba. Esto se consigue con literatura que sorprenda, que respete, que *escuche* a quienes leen, que favorezca el necesario compromiso con el acto de leer. Al final, si la historia les gustó o no les gustó y si las ilustraciones les parecieron preciosas u horribles, no es tan relevante como pudiera parecer; si leyeron con atención (o si se mantuvieron en la escucha) y nos interesó honestamente lo que tuvieron que decir acerca de la lectura, estamos contribuyendo a que esos lectores sean buenos lectores (Bautista, 2017).

Al bajar a tierra este ideario, asumimos que a los pequeños lectores y a las pequeñas lectoras conviene presentarles variedad de libros, géneros, estilos, estéticas, historias... Observemos un instante esta diminuta muestra (McAnulty y Lew-Vriethof, 2018; Daynes y Álvarez, 2017; Charro, 2014; Gil y Gusti, 2012):

Figura 1. Algunos ejemplos de obras de literatura infantil para trabajar en Educación Infantil.



Con los cuatro, en casa y en el cole, hemos leído, hemos escuchado y hemos deseado volver a abrirlos en más de una ocasión. Con el primero hemos disfrutado de un juego fabuloso del texto con la ilustración en el que el uno no se entiende sin la otra. El segundo nos ha regalado momentos de risa y de aprendizaje abriendo solapas que despliegan contenidos en torno a un tema que apasiona a niños y niñas de la etapa de Infantil. El tercer libro nos ha emocionado como canto a la colaboración y a la solidaridad, y ha dado lugar a in-

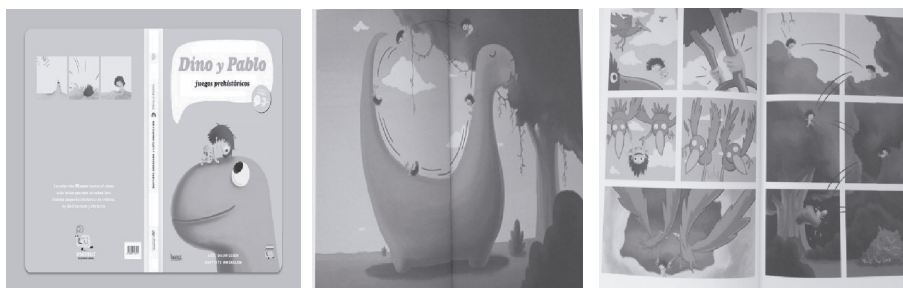
teresas dramatizaciones riquísimas no solo en valores, sino también en el manejo de lo literario. Con el cuarto, un libro de versos, no solo hemos admirado el uso de las palabras y de las rimas, sino que también nos hemos acercado de otra manera a elementos e historias de siempre y, en ese nuevo acercamiento, hemos redefinido personajes que ya formaban parte de nuestro intertexto lector. De todos nos hemos enriquecido, de todos hemos aprendido y a todos hemos tenido que agradecerles momentos llenos de vida y de crecimiento.

Si ampliamos la mirada dentro de la oferta editorial disponible para el público infantil, nos encontramos con el cómic. Con este género, igual que cuando hablamos de álbum ilustrado, disponemos de un recurso en el que gran parte del peso de la narración o todo el peso de la narración recae sobre la ilustración, sobre la imagen. La principal aportación de este está bien definida: dominar el código escrito no es necesario para trabajar habilidades muy relacionadas con la lectura y la competencia literaria como, por ejemplo, el establecimiento de inferencias y expectativas:

Leer es bastante más que saber reconocer cada una de las palabras que componen el texto: leer es, básicamente, saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar, o sea, saber establecer las personales opiniones, valoraciones y juicios. Por ello, leer es participar en un proceso activo de recepción. Leer es más que descifrar o descodificar signos de un sistema lingüístico. **La lectura no es un acto de descodificación** de las combinaciones de letras, palabras, oraciones, enunciados que presenta el texto, sino un proceso complejo apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector en función de su intertexto. (Mendoza, 1998, pp.170-171).

Todo esto que Antonio Mendoza establece para el acto de leer se da perfectamente cuando es la imagen la que nos habla. Así, las siguientes páginas del precioso cómic *Dino y Pablo. Juegos prehistóricos* de Dauvillier y Amsallem (2010) nos ponen fácil el imaginarnos a una niña o a un niño construyendo con su particular interpretación una narración a partir de lo que lee en la secuenciación de imágenes, independientemente de que ya tenga adquiridas las habilidades para descodificar grafías o no las tenga:

Figura 2. Cuatro páginas de *Dino y Pablo. Juegos prehistóricos* de Dauvillier y Amsallem, 2010.



Si en obras como esta que acabamos de ver de Bang Ediciones y su colección *Mamut, mi primer cómic* el color está muy presente y también desempeña su función, este ingrediente no existe siempre en las obras para niños y niñas. De este modo, en obras como *Bub*, estamos ante libros con viñetas y muy pocas palabras, en blanco y negro, con secuenciaciones más complicadas y con contenidos que rebosan ternura, conciencia ecológica, sensibilidad.

Figura 3. Portada y tres páginas de uno de los volúmenes de *Bub* de Andy Runton, 2012.



Vemos que este cómic ofrece, al igual que *Dino y Pablo*, cambios de ritmo al lector al alternar, por ejemplo, páginas con imágenes en secuencia deliberada como la que se muestra en el centro con otras en las que solo hay una viñeta. Además, volvemos a ver que la construcción del relato se va gestando en un juego de interacción imagen-lector, esta vez sin ayuda del color. Con obras

como estas, el niño y la niña lectores no solo interpretan las imágenes y tejen un relato sin necesitar para ello descifrar el código lingüístico, sino que también se vinculan con un personaje entrañable que nos ayuda a trabajar las relaciones interpersonales y la educación emocional.

A modo de valoración amplia, tenemos que cada lector actualiza el texto con cada acercamiento a cada obra. Es más, los niños entrenados en competencia literaria no solo sienten permiso para interpretar las historias, sino que poseen una mirada crítica y constructiva que los lleva a transformar por completo los cuentos que otros les cuentan si no les gustan nada. No quieren deshacerse de Caperucita Roja, sino que quieren convertirla en algo con lo que puedan disfrutar. A lo mejor el lobo es vegetariano y solo quiere la receta de galletas de la abuelita o quizá el cazador es el malo y el lobo es el bueno o tal vez el lobo, que es el miedo, se va cuando nos enfrentamos a él de frente y nos sentimos grandes y poderosas.

Esto se consigue facilitando en las aulas y en los hogares estrategias en las que haya cabida para jugar con lo narrado, para manipularlo y para intervenir en la historia de una manera activa. Este papel tan de acción en el proceso de recepción de una obra guarda relación con una estrategia que cogemos prestada de Rodari (2001) y que consiste en presentar un binomio fantástico con, por una parte, elementos de una historia conocida por los lectores y las lectoras y, por otra parte, un elemento discordante. Es un trabajo muy interesante presentar dos posibilidades que juegan con un cuento clásico y un elemento ajeno a él:

- a. niña-ositos-sopa-sillitas-*pirata*
- b. bruja-casa de chocolate-hermanos-bosque-*sable láser*

Podemos establecer la serie con elementos de cualquier historia con la que el grupo esté familiarizado. Con esta propuesta, ponemos a prueba su capacidad para reaccionar ante un elemento nuevo, inesperado, rompedor. Además, la nueva palabra ha de ser absorbida por la historia conocida y este es un ejercicio precioso ante el que cada niño, cada niña aporta una respuesta distinta e igual de válida que las demás. Junto con esto, las palabras de la serie de la historia conocida también se ven forzadas a reajustarse para encontrar su sitio en el nuevo contexto que ha sido creado. Así, una historia ya manida puede reanimarse para que siga viviendo en nosotras un poco más. Y lo que es más importante: el reto implica que tenemos permiso para jugar con el lenguaje y con lo que conocemos y damos por sentado. Esto es valiosísimo porque empodera a los niños y a las niñas validando habilidades que poseen como la imaginación,

la libertad para transgredir sin miedo en un contexto seguro, la voluntad de cambiar lo que no les gusta, la facilidad para borrar límites entre lo posible y lo imposible, entre lo real y lo irreal. En este ejercicio de transformación y de libertad, hay empoderamiento y, cuando favorecemos adecuadamente el empoderamiento de niños y niñas, contribuimos a ir conformando una sociedad que piensa constructivamente, una ciudadanía bien despierta abierta a transformar el mundo y capaz de hacerlo.

4. BREVE CONCLUSIÓN

Detectamos con frecuencia carencias en todas las etapas y ciclos del sistema educativo. Como consecuencia de esto, miramos y arremetemos contra el marco legal, contra las autoridades, contra la escasa implicación de las familias o contra el reducido presupuesto destinado a Educación. Sin embargo, pocas veces la mirada se vuelve a la formación del cuerpo de docentes o a los procesos de selección de quienes entran a las aulas a acompañar a niños y niñas en su desarrollo.

En las páginas que cerramos con estas líneas, nos hemos dejado inspirar por algunas de las aportaciones de Emigdia Repetto para llevarlas a nuestra área de conocimiento y, desde ella, proponer nosotras también reflexiones que puedan animar a otras personas a pensar en respuestas que sumen para la mejora que la escuela necesita. En la medida en que en las aulas universitarias se observan carencias en la competencia literaria y una inquietante ausencia de reflexión a este respecto, nos hemos centrado en la relación con la letra escrita y en cómo trabajarla desde la primera infancia.

Hemos procurado darles a la lectura y al contacto con lo literario una dimensión amplia que va mucho más allá de lo académico para tocar de pleno nuestra naturaleza como seres sociales y para entender la educación en todo su potencial como agente favorecedor de transformaciones profundas. La literatura y sus metáforas nos permiten, como hemos visto, construir escenarios de experimentación de nosotras mismas en contacto con el mundo.

Además, las pautas y prácticas que hemos presentado se asientan sobre pilares importantes como el cuidado de la emoción, la escucha, la honestidad o la asociación de la lectura con lo lúdico. Por su parte, las distintas propuestas concretas que hemos esbozado abarcan no solo literatura infantil de distinto tipo, sino también estrategias en las que las niñas y los niños se relacionan con sus lecturas en libertad sin que haya por parte del mediador una intención de homogeneizar las interpretaciones o de validar solo un tipo de reacción/respuesta ante los textos. Con esto se ha pretendido alentar que las aulas se pueblen de

estudiantes *librepensantes* que se sientan con fuerza para cuestionar y reescribir lo escrito en todas las etapas educativas.

Es posible que llegue a pensarse que es poco realista o muy subjetiva la idea de que la literatura y un buen acceso a lo literario desde edades tempranas puede contribuir a la conformación de una ciudadanía más libre y más capaz de afrontar los retos que tenemos por delante. No nos parece relevante entrar a valorar si esto es así o no porque entendemos que creer en lo poco realista, en lo muy subjetivo o, incluso, en la utopía es ya en sí misma una posición que favorece la transformación.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio de aula como discurso*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Bautista, A. (2017). ¿Competencia literaria en la primera infancia? En E. D'Angelo y L. Benítez (coords.), *20 Conferencia Europea sobre Lectura y Escritura. Libro de actas*, 87-93.
- Charro, M. (2014). *La canción de las nubes*. Bizkaia: Ediciones Fortuna.
- Dauvillier, L. y Amsallem, B. (2010). *Dino y Pablo. Juegos prehistóricos*. Barcelona: Bang Ediciones.
- Daynes, K. y Álvarez, M. (2017). *¿Qué es la caca?* Reino Unido: Usborne.
- De Amo, J.M. (2003). *Literatura infantil. Claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gil, C. y Gusti (2012). *Versos de cuento*. Madrid: SM.
- Guerra, O. (2002). *Senderos de lectura. Memoria y hermenéutica literaria*. Madrid: Ediciones La Discreta.
- McAnulty, S. y Lew-Vriethof, J. (2018). *Bonitas*. Barcelona: Astronave.
- Mendoza, A. (1998). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona, Edit. Horsori, 169-189.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Repetto, E. (2001). ¿Realmente estamos formando maestros? *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 10, 127-137.
- Rodari, G. (2001). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Runton, A. (2012). *Bub*. Barcelona: Thule.