

**LECTURA DE LIBROS ÁLBUM CON DOS NIÑOS ESCOLARIZADOS Y LAS
RESPUESTAS GENERADAS DURANTE ESTA EXPERIENCIA**

ELIANA CAICEDO MOTTA

SANDRA TATIANA MESA DÍAZ

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS – FRANCÉS

SANTIAGO DE CALI

JUNIO DE 2017

**LECTURA DE LIBROS ÁLBUM CON DOS NIÑOS ESCOLARIZADOS Y LAS
RESPUESTAS GENERADAS DURANTE ESTA EXPERIENCIA**

ELIANA CAICEDO MOTTA

SANDRA TATIANA MESA DÍAZ

**Trabajo de grado para optar al título de
LICENCIADAS EN LENGUAS EXTRANJERAS - INGLÉS Y FRANCÉS**

Directora,

PATRICIA CALONJE DALY

Profesora Instituto de Educación y Pedagogía

Universidad del Valle

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS – FRANCÉS

SANTIAGO DE CALI

JUNIO DE 2017

AGRADECIMIENTOS DE ELIANA CAICEDO MOTTA

Para comenzar quiero agradecer a mis padres Nancy y Arley, por su amor y apoyo incondicional. Ellos son quienes me han dado grandes enseñanzas y me han motivado a ser perseverante y luchar por mis sueños. Mil gracias porque sin ustedes la realización de este proyecto no sería posible. Es mi alegría compartirles mi gran logro y llenarlos de orgullo.

También un agradecimiento especial a mi novio Jhon Eyder, a mi amiga Maribel, y a mis abuelos Graciela y Manuel quienes con su colaboración y apoyo moral me acompañaron en este proceso.

De igual manera, a mi directora de trabajo de grado, la profesora Patricia Calonje Daly por su colaboración. Infinitas gracias por su dedicación, conocimientos, acompañamiento constante y paciencia durante todo este proceso.

En memoria de mi hermano Arley Andrés, para quien siempre quise ser un ejemplo y fue una inspiración para alcanzar mis logros académicos. ¡Hermanito, lo logramos!

Eliana C.

AGRADECIMIENTOS DE TATIANA MESA DÍAZ

Agradezco de manera muy especial a nuestra directora de trabajo de grado, Patricia Calonje, quien con mucho esmero estuvo hombro a hombro sacando adelante este proyecto junto con nosotras, muchas gracias por tanto aprendizaje. Su amor a los libros es infinito y queda plasmado una parte de ella en nuestro trabajo.

Igualmente, quiero agradecer a mis padres, Deyfa Díaz y Luis Francisco Mesa, por siempre creer en mí y apoyarme incondicionalmente en esta aventura que decidí embarcarme hace algunos años y que ahora culmino con éxito. También, agradezco por el apoyo y la ayuda brindada a mi novio Pedro José Manuel Padilla, quien desde el comienzo siempre estuvo ahí para darme ánimos y además su ayuda en la revisión de estilos de este trabajo y en la transcripción de las experiencias fue sumamente valiosa.

Por otro lado, hubo mucha gente que me brindó su ayuda en algún aspecto de este trabajo o simplemente estuvo ahí para regalarme una voz de aliento cuando más lo necesitaba, a ellos, a Stephanie Barona; mi gran amiga, a mi prima Susana Cuellar, a Carlos Pretel, a los padres de mi novio, Elsy Rubiano y Carlos Padilla, infinitas gracias por tanto amor.

Por último, quiero agradecer a los niños participantes de este proyecto, a sus padres y a mi vecina por su apoyo. Definitivamente, su buena actitud y disposición fueron indispensables para que las sesiones de lectura se llevaran a cabo de manera exitosa y poder realizar este hermoso trabajo.

Tatiana M.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS de Eliana Caicedo.....	3
AGRADECIMIENTOS de Tatiana Mesa.....	4
Resumen.....	11
Introducción.....	12
1. Objetivos	13
1.1. Generales	13
1.2. Específicos	13
2. Planteamiento del Problema.....	14
3. Antecedentes	17
4. Marco Teórico	22
4.1. La Importancia de las Narraciones en la Vida del Ser Humano	22
4.2. La Literatura en la Vida del Niño	24
4.3. La Lectura de Libros Álbum	25
4.4. La Animación de la Lectura.....	28
4.5. La Lectura en Voz Alta en el Proceso Lector del Niño	31
5. Metodología	34
5.1. Tipo de Investigación	34
5.2. Recopilación y Sistematización de los Datos	34
5.3. Categorías Para la Clasificación y Análisis de las Intervenciones	35
6. Diseño de la Propuesta de Intervención	38
6.1. Primera Fase	38
6.2. Segunda Fase	39
6.3. Tercera Fase	40
6.3.1 Criterios Textuales.	40
6.3.2 Criterios Paratextuales.	41
6.4. Cuarta fase	41

6.5. Quinta Fase	41
6.6. Sexta Fase.....	42
7. Implementación de la Propuesta	43
7.1. Introducción	43
7.2. Presentación de los Participantes	43
7.3. Sesiones de Lectura en Voz Alta	43
7.3.1 Sesión Uno.....	43
7.3.2 Sesión Dos y Tres.	44
8. Análisis de las Sesiones de Lectura en Voz Alta de Libros Álbum.....	45
8.1. Primera Sesión	45
8.1.1 Exploración de la Experiencia Lectora de los Participantes.	45
8.1.2 Aproximación al Libro Álbum.	46
8.2. Segunda Sesión.....	58
8.2.1 Sinopsis de la Obra.	58
8.2.2 Criterios de Escogencia de la Obra.	59
8.2.3 Desarrollo de la Experiencia.	62
8.2.4 Exploración de la Obra.	62
8.3. Tercera Sesión	90
8.3.1 Sinopsis de la Obra.	91
8.3.2 Criterios de Escogencia de la Obra.	93
8.3.3 Desarrollo de la experiencia.	97
8.3.4 Análisis de la lectura.....	100
9. Resultados de la categorización de las intervenciones	149
9.1. Sobre la propuesta de categorización	149
9.2. Categoría referencial	149
9.3. Categoría composicional.....	150
9.4. Categoría personal	151

9.5. Categoría intertextual.....	151
9.6. Categoría intercultural.....	151
10. Discusión.....	152
10.1. La búsqueda de sentido de los libros álbum a través de una experiencia de lectura en voz alta.....	152
10.2. La proyección de experiencias vitales de los niños durante la lectura de libros álbum	154
10.3. Análisis de los niños sobre la composición de las obras	162
10.4. Relaciones entre los textos leídos y las referencias intertextuales y culturales	165
11. Conclusiones.....	168
Bibliografía	173

TABLA DE FIGURAS

Figura 1. Portada La sorprea de Nandi.	49
Figura 2. Página legal libro la sorpresa de Nandi.	50
Figura 3. Guarda Inicial Libro La sorpresa de Nandi	51
Figura 4. Primeras dos páginas Libro La sorpresa de Nandi.....	51
Figura 5. Nandi llevando la fruta.	52
Figura 6. Primera vista de un animal.....	53
Figura 7. Mico tomando la banana de la cesta.....	53
Figura 8. Avestruz llevándose una fruta.	54
Figura 9. Zebra yendo por una fruta de la cesta.....	54

Figura 10. Tres diferentes animales cogiendo frutas.....	55
Figura 11. El loro yendo por la parchita morada.....	56
Figura 12. Último animal que daría la sorpresa a Nandi.....	56
Figura 13. La sorpresa de Nandi.....	57
Figura 14. Portada libro Rana.....	62
Figura 15. Contraportada libro Rana.....	64
Figura 16. Guardas iniciales y guardas finales libro Rana.....	65
Figura 17. Portadilla libro Rana.....	66
Figura 18. Página Dedicatoria.....	67
Figura 19. Primera página del libro Rana.....	69
Figura 20. Página 2 Libro Rana.....	70
Figura 21. Páginas 3 y 4 libro Rana.....	72
Figura 22. Páginas 5 y 6 libro Rana.....	75
Figura 23. Doble página: porfa porfa porfa.....	78
Figura 24. Página 8 libro Rana.....	80
Figura 25. Página 9 libro Rana.....	80
Figura 26. Página 10 libro Rana.....	81
Figura 27. Página 11 libro Rana.....	83
Figura 28. Páginas 12 y 13 libro Rana.....	84
Figura 29. Páginas 14 y 15 libro Rana.....	87
Figura 30. Página 16 libro Rana.....	89

Figura 31. El grito (1893) Edvard Munch.....	97
Figura 32. El señor y la señora Andrews (1749) Thomas Gainsborough.....	97
Figura 33. El caballero sonriente (1624) Frans Hals.	97
Figura 34. Portada El Libro de los Cerdos.	100
Figura 35. Contraportada El Libro de los Cerdos.	100
Figura 36. Guardas iniciales El Libro de los Cerdos.....	102
Figura 37. Portadilla El Libro de los Cerdos.	102
Figura 38. Páginas Legal y Dedicatoria.....	104
Figura 39. Primera página El Libro de los Cerdos.....	105
Figura 40. Páginas 2 y 3 El Libro de los Cerdos.	108
Figura 41. Páginas 4 y 5 El Libro de los Cerdos.	112
Figura 42. Páginas 6 y 7 de El Libro de los Cerdos.....	114
Figura 43. Páginas 8 y 9 de El Libro de los Cerdos.....	116
Figura 44. Páginas 10 y 11 de El Libro de los Cerdos.....	120
Figura 45. Páginas 12 y 13 de El Libro de los Cerdos.....	122
Figura 46. Páginas 14 y 15 de El Libro de los Cerdos.....	124
Figura 47. Páginas 16 y 17 de El Libro de los Cerdos.....	128
Figura 48. Páginas 18 y 19 de El Libro de los Cerdos.....	131
Figura 49. Páginas 20 y 21 de El Libro de Los Cerdos.	137
Figura 50. Páginas 22 y 23 de El libro de Los Cerdos.....	140
Figura 51. Páginas 24 y 25 de El Libro de los Cerdos.....	143

Figura 52. Páginas 26 y 27 de El Libro de los Cerdos.....	145
Figura 53. Página 28 de El Libro de los Cerdos.	146

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Categorías de análisis de las intervenciones del grupo de niños.....	37
Tabla 2. Fases de la experiencia lectora.	38
Tabla 3: Número total de intervenciones de los niños en las dos lecturas en voz alta	149

TABLA DE ANEXOS

Anexo A: Transcripción primera sesión

Anexo B: Transcripción segunda sesión

Anexo C: Transcripción tercera sesión

Anexo D: Copia del libro álbum *“Rana”*

Anexo E: Copia del libro álbum *“El libro de los Cerdos”*

RESUMEN

Este proyecto buscó analizar el papel de dos niños y un adulto mediador durante la realización de una experiencia de lectura en voz alta de dos libros álbum llevada a cabo en un contexto diferente al escolar. En este sentido se analizó la aproximación de los participantes a este particular tipo de libros literarios infantiles y las respuestas generadas al interactuar con ellos: la forma como exploraron y relacionaron las ilustraciones y el texto escrito, el tipo de intervenciones que tuvieron (preguntas, comentarios, etc.), y cómo, en suma, a partir de las interpretaciones que hicieron de los distintos elementos de significación presentes en cada libro álbum leído construyeron su significado.

Palabras claves: *Libro álbum – lectura en voz alta – mediación – formación lectora – formación literaria – animación a la lectura – respuestas de los niños.*

INTRODUCCIÓN

El proyecto se propuso analizar las formas de aproximación –las respuestas verbales– de dos niños escolarizados en cuarto y quinto grado de primaria durante su participación en una experiencia de lectura en voz alta de libros álbum (cuentos) realizada en un contexto diferente al escolar.

La lectura de libros álbum fue un proceso que les planteó retos cognitivos importantes a los niños participantes, dado que este tipo de libros invita al lector a leer dos códigos, escrito y gráfico, que requieren ser interpretados para construir el significado de la narración allí contenida. Una característica de los libros álbum, como lo planteó Robledo (2004), es que su lectura incluye la ilustración ya no sólo como un acompañamiento del texto, como lo hacen los libros ilustrados, sino como un elemento estructural de significación que sostiene con el código escrito una relación de interconexión e interdependencia. Se propuso realizar la experiencia de lectura con este tipo de libros pues sus características despiertan mucho interés entre los niños. Les plantean no solo retos cognitivos, sino que también les suscitan emociones, reflexiones y sentimientos. Su lectura los invita a desarrollar su capacidad de observación y la presencia de un gran componente visual les sirve de apoyo para la interpretación del texto.

Este proyecto pretendió generar una experiencia de lectura en voz alta de libros álbum que favoreciera la formación lectora y, en particular, literaria, de los niños participantes a partir del conocimiento de este tipo de textos, de su relación con otros mundos posibles y de la construcción de una relación afectiva con la lectura.

1. OBJETIVOS

1.1. GENERALES

- Conocer los modos en que los niños participantes en una experiencia de lectura en voz alta de libros álbum se aproximan a este tipo particular de obras, las respuestas dadas durante su realización y los avances generados que permiten la construcción de su significado.

1.2. ESPECÍFICOS

- Identificar y categorizar las respuestas generadas por los niños participantes en esta experiencia para construir el significado de los libros álbum durante su lectura en voz alta y al conversar en torno a las historias leídas.
- Analizar el papel que los niños participantes asumieron como lectores durante la experiencia en voz alta de libros álbum.
- Identificar y analizar el papel del mediador de esta experiencia, sus diversas formas de actuación durante la conversación sostenida en torno a los libros leídos por él en voz alta y su posible incidencia en el proceso de construcción de su significado realizada colectivamente.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Partiendo del interés por indagar cómo un grupo específico de niños se relacionaban con el material literario que tenían a su disposición e identificar las posibles mediaciones literarias de maestros, tutores o parientes en su diario vivir, se llevó a cabo un proceso de observación en algunas aulas de cuarto y quinto grado de primaria en una institución educativa oficial de la ciudad de Cali. El registro mencionado se realizó durante las clases de lengua castellana y en el espacio curricular conocido en algunas instituciones como “plan lector¹.”

Durante este proceso, se observaron y analizaron las actividades propuestas por los docentes en sus respectivas clases. De este modo, se identificó el tipo de textos utilizados por los mismos y se analizaron algunas de las prácticas de lectura que los docentes privilegiaron en estos espacios, mostrando que la tendencia general era trabajar solo con los textos escolares que dispone la secretaría de educación para la materia de español, cerrando así la posibilidad por parte de los estudiantes de acceder al conocimiento de la diversidad textual existente en la sociedad, en particular, de la lectura de textos literarios (cómic, libros álbum, poesía, y de otros subgéneros literarios).

De manera general, la metodología implementada en las aulas observadas apuntaba a propiciar una lectura personal sin ningún tipo de mediación, es decir, que cada estudiante debía leer en su puesto de manera silenciosa, sin contar con la orientación y apoyo del maestro. Algunas actividades que se lograron registrar a partir de este tipo de lectura promovida por los docentes fueron la realización de resúmenes, transcripciones, dibujos alusivos a la lectura, extracción de información específica para responder cuestionarios o el desarrollo de ejercicios de producción escrita, como la escritura de un nuevo texto, teniendo como referencia el anteriormente leído. Asimismo, durante el desarrollo de las clases se pudo observar que los estudiantes tenían espacios limitados para expresar sus opiniones y pensamientos en relación con la lectura realizada. Sus intervenciones orales en clase se reducían a contestar preguntas de

¹“El plan lector es un espacio curricular, basado en la propuesta planteada por algunas editoriales con el fin de promocionar los libros que publican. Con la apertura de un espacio destinado a la lectura, generalmente de una hora semanal, busca propiciar prácticas de lectura de textos donados o que en su mayoría “... editoriales como Norma, Santillana, Educar, Alfaguara, entre otras...” sugieren a las instituciones para incluir en sus listas de útiles escolares.” (Mayorga, 2013).

manera monosilábica o en forma poco elaborada, las cuales no favorecían la interacción con los textos, con el maestro o con otros alumnos.

En el ámbito familiar también se indagó sobre los comportamientos lectores en los hogares de algunos estudiantes de los cursos visitados, con el propósito de conocer los espacios y materiales de lectura a los que ellos tenían acceso. Esto reveló, según lo referido por los estudiantes, la limitada presencia de textos en las casas y las pocas situaciones en las cuales sus familiares cercanos los animaban a la lectura o estos mostraban un hábito lector.

Situaciones como las referidas en el reporte de observación de algunas aulas y el distanciamiento lector prevalente en los hogares son ejemplos de lo que afirma Robledo (2010), sobre el arquetipo de lectura que prevalece y se va fosilizando en la mente de los educadores y personas en general, donde se denigra el proceso lector a habilidades desarrolladas a través de “(...) ejercicios mecánicos y repetitivos, y no como procesos de pensamiento que permiten la construcción de sentido de la realidad y transforman constantemente los esquemas de conocimiento del ser humano y mucho menos como prácticas sociales y culturales” (p. 17). ocasionando el distanciamiento inminente de esta práctica esencial en el ser humano.

Teniendo como referencia esta concepción del proceso lector y las prácticas lectoras observadas en esta institución educativa, se procedió a indagar sobre el impacto en el distanciamiento lector en los niños provocado por experiencias que no promueven una real y grata conexión con los textos, constatando que una limitada e incipiente relación con la cultura escrita puede tener implicaciones sociales y culturales en la formación del ser humano. La percepción del mundo y de la vida –su enciclopedia–, según lo planteado por Eco (1979) es mucho más reducida y limitada en una persona que no ha incorporado la lectura y la escritura a su vida diaria. En este mismo sentido, en la investigación llevada a cabo por Dueñas, J. D.; Tabernero, R.; Calvo, V. y Consejo, E. (2014), donde se analizó la trayectoria lectora de estudiantes del magisterio de educación infantil y educación primaria en 2011/12 de la Universidad de Zaragoza, e indagó sobre los factores que incidieron en su acercamiento o distanciamiento con la lectura, se concluyó que los factores de obligatoriedad con propósitos evaluativos, la poca expectativa frente a lo que pueden encontrar en los textos y, en general, una débil afinidad con el mediador y las condiciones en que se dieron las experiencias de lectura,

genera en los estudiantes una desmotivación que los acompaña durante toda su trayectoria educativa y trasciende a lo largo de sus vidas.

Es importante señalar que investigadores, pedagogos y escritores se han interesado por resaltar el papel y los beneficios de la lectura, en especial, de textos literarios infantiles desde la más temprana infancia. Las experiencias lectoras que cada individuo tiene durante su infancia y adolescencia, son un factor decisivo para entablar una relación positiva o negativa con la misma. En este sentido, Robledo (2004) afirma que:

La literatura para niños los hace cada vez mejores lectores, les otorga las diferentes claves para convertirse en lectores literarios, les enriquece su conocimiento sobre el mundo y las diversas culturas y le ayuda a la representación simbólica de la realidad. (p. 7)

De la afirmación de Robledo se desprende que la lectura de cuentos permite a los niños conocer el mundo y darle significado y sentido a su propia vida y entorno. El pequeño lector lee con los ojos, escucha con los oídos y la mente, siente con el corazón y respira con aire de libertad al poder relacionarse sin condiciones con el texto, ya que éste no recrimina ni impone absolutamente nada a su interlocutor, por el contrario, espera pacientemente, sin juzgar, a ser interpretado y leído desde su propia historia y experiencias atribuyéndole un significado y sentido propios. Ahora bien, recogidos los datos de las observaciones y las referencias bibliográficas consultadas, esta investigación intentó responder a preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo favorecer mediante la mediación lectora un entorno positivo para la exploración e interpretación de un libro álbum en un contexto distinto al escolar?
- ¿Qué tipo de mediaciones son más favorables para fomentar la construcción de significado en una lectura apoyándose de las intervenciones verbales (interrogantes, comentarios y otras formas de participación) en los niños lectores?

3. ANTECEDENTES

Existe un número importante de investigaciones que analizan experiencias de lectura en voz alta de libros álbum, realizadas con niños, en espacios diferentes a la escuela, a fin de favorecer en ellos el conocimiento y la apropiación de este tipo de textos. Algunas de estas investigaciones dan indicios importantes sobre los tipos de mediaciones, las estrategias utilizadas y el impacto generado en diversas experiencias de lectura en voz alta. En este apartado se hace referencia a los autores más relevantes que se encontraron durante esta investigación.

El primer investigador a nombrar es Lawrence Sipe, quien se ha interesado en estudiar las formas de participación de los niños cuando escuchan leer en voz alta libros álbum. En el 2011, este autor publicó una investigación que llevó a cabo durante 14 años con niños en edades entre los 4 y 7 años de edad, matriculados en los tres primeros años de escolarización formal en Estados Unidos. Sipe observó y analizó el tipo de intervenciones, -comentarios y respuestas- que dieron los niños durante estas experiencias de lectura en voz alta de libros álbum, direccionadas por docentes expertos en literatura infantil, quienes, según el autor, sabían cómo explorar los libros y dirigir discusiones en torno a ellos, de tal manera que los niños no solo se entusiasmaran por escuchar las lecturas, sino también, que participaran activamente durante las sesiones realizadas.

Para el autor, las conversaciones que se dieron, analizadas bajo parámetros cualitativos, arrojaron como resultado la categorización conceptual de cinco tipos básicos de respuestas que dan los niños cuando se les leen libros álbum en voz alta. Estas categorías dan cuenta del tipo de intervenciones que realizaron los participantes cuando escucharon la lectura de libros álbum, “(...) la posición que toman en relación con los textos; las acciones que emprenden respecto a los libros, y cómo funcionan los textos para los niños” (Sipe, 2011, s.p.).

Otro autor a mencionar es Kiefer (1999). Ella observó durante más de 6 años cómo, niños de preescolar a cuarto de primaria –entre 5 a 7 años de edad– respondían frente a la lectura en voz alta de libros álbum por parte de sus profesores. La metodología implementada por esta autora incluyó el análisis de discusiones entre pares, debates, conversaciones, gestos y producciones escritas sobre los libros leídos.

Esta investigación evidenció que los niños que leían libros álbum, apoyados de la lectura en voz alta de un adulto, eran capaces de referenciar elementos composicionales del libro, realizar conexiones intertextuales con otros libros e identificar elementos narrativos de manera más ávida. Incluso se demostró que los niños eran conscientes sobre las decisiones editoriales de los autores y eran capaces de formular hipótesis sobre el propósito de las mismas.

Se concluyó así que los niños, incluso los más pequeños, al estar expuestos frecuentemente a este tipo de experiencias lectoras, incorporaban en sus descripciones y discusiones terminología especializada del arte, como color, línea y forma, además de justificar la motivación narratológica de cada elemento y personaje presente en las historias, por lo que estos niños mostraron una ventaja significativa en sus procesos lectores.

En un estudio exploratorio similar realizado por Carme León (2010), se analizó, en intervenciones orales y dibujos, los tipos de respuestas de un grupo de niños luego de leer “álbumes de educación sentimental” tales como *Gorilón* y *Fernando Furioso*. Este tipo de libros se caracterizan por tratar temas sensibles del diario vivir, que suscitan diversos sentimientos y emociones en los lectores, más, sin pretensión alguna, de dejar enseñanzas moralistas. Para realizar este análisis, la autora transcribió y clasificó las respuestas orales, los dibujos y los comentarios obtenidos de los niños que se asociaban con los recursos narrativos, textuales y gráficos usados en estos álbumes utilizando las categorías para análisis de respuestas orales propuestas por Kiefer (1999). De este modo, esta autora señaló que el tipo de respuestas que generaron los niños a partir de la lectura de estos álbumes, evidenció cómo ellos activaron con mayor productividad su pensamiento al realizar deducciones importantes y captar detalles en los elementos de las ilustraciones, los cuales fueron manifestados en sus propios dibujos. Así mismo, mostraron rasgos de empatía al comprender los sentimientos de los otros y mostrarse dispuestos a darles apoyo, evocando de esta manera sus particulares formas de pensar.

En esta misma línea, Gramigna (2001) analizó una experiencia sobre la interpretación de cuentos en primer grado en una escuela pública en Buenos Aires, Argentina. Los participantes fueron 24 niños de 6 años de edad, estudiantes del grado primero de dicha escuela, su docente y la autora de este estudio.

Esta experiencia de lectura de diversos cuentos clásicos se realizó con la intención de facilitar a los niños, desde la etapa inicial de su alfabetización escolar, el desarrollo de estrategias de interpretación de relatos en el aula a través de la narración interactiva de cuentos y de la discusión de diversos aspectos de los mismos. Las intervenciones tuvieron lugar una vez por semana, durante seis meses del año escolar. La metodología implementada por la docente fue la lectura interactiva de cuentos clásicos en la cual los estudiantes expresaron sus impresiones sobre las lecturas, guiados por estrategias interpretativas como comentarios, aclaraciones y preguntas planteadas por la maestra. Ella los invitaba a realizar sus propias predicciones, inferencias y ampliaciones sobre las historias escuchadas. De este modo, los niños realizaron comparaciones y conexiones entre sus impresiones y las de los demás participantes. Como resultado de esta experiencia, los estudiantes mostraron progreso en su expresión oral y analizaron en forma más detallada sus planteamientos al compararlos frente a los propuestos por los textos.

Además de los trabajos mencionados, es importante referenciar también dos investigaciones de la docente e investigadora argentina Martina Fittipaldi. Uno realizado en el año 2008 y otro en el año 2010. En estos trabajos se resaltaron los beneficios que ofrecen las experiencias de lectura en voz alta compartida de libros álbum en niños en un contexto escolar y familiar.

En el primer trabajo, Fittipaldi en colaboración con Durán (2010), analizaron el papel del adulto como mediador, el rol de los textos literarios y el contraste entre la primera y segunda lengua en el aprendizaje lingüístico. Esta experiencia de lectura compartida de literatura infantil fue realizada en una escuela ubicada en Cataluña con un niño cuya lengua materna era el español. La madre del niño participó como investigadora y mediadora entre su hijo y los textos, alternando las mediaciones entre ambos idiomas, español y catalán.

El estudio ilustra cómo a través de la pregunta como herramienta de mediación es posible generar en los niños una apreciación lectora que les ayude a desarrollar una sensibilidad suficiente para percibir detalles importantes que propicien la construcción de hipótesis, inferencias y significados, modificando el proceder lector impaciente y de rápido consumo, que es una actitud común en ellos, por una más pausada que les permita analizar y disfrutar los elementos narratológicos que ofrece el libro.

Igualmente, las autoras destacan la importancia de la afectividad en la mediación literaria, para que “(...) la significación de los libros no venga dada solo por el objeto, sino también —y más que nada— por la experiencia vital que implica su lectura” (p. 26). Una condición favorable para que esto suceda, según las autoras, es promover una conexión cálida entre el lector y el mediador que logre suscitar un auténtico gozo por la actividad.

En el segundo estudio realizado por Fittipaldi (2008), la autora analizó el rol que cumplen los saberes y experiencias previas en la comprensión y exploración de un libro álbum. Éste, especialmente, giró en torno a un tema sensible para algunos de los participantes de esta experiencia; la inmigración, mostrando cómo este tipo de lecturas podría contribuir a un cambio psicosocial, provocando la aceptación por parte de los nativos del lugar como la integración de aquellos que son inmigrantes.

Con respecto a esta temática, es importante mencionar también a Arizpe (2012), quien ha realizado diversas investigaciones sobre la relación entre la literatura, la lectura de libros álbum y la inmigración en contextos escolares. En este estudio realizado con niños inmigrantes, residentes en la ciudad de Glasgow, en Reino Unido, se utilizó “una pedagogía crítica, inclusiva y culturalmente sensible” (p. 64), para así, analizar los estereotipos y modelos culturales que construyen los niños a partir de las historias que escuchan —la narrativa personal, familiar y colectiva—. En esta investigación se usó el libro álbum como medio conciliador y el arte, el texto y la imagen presentes en él como el método para evocar ideas y estabilizar sensibilidades. Arizpe (2012) puso de presente que “(...) es posible utilizar estrategias críticas que permitan a los jóvenes lectores descubrir tanto la problemática como el potencial por sí mismos, rompiendo barreras y cambiando perspectivas” (p. 62).

Valiéndose de libros álbum, esta autora implementó una metodología crítica y reflexiva para la exploración de la identidad y del reconocimiento del otro en los niños participantes, sobre todo del inmigrante, posibilitando a los lectores que no han vivido estas experiencias, interrogar sus prejuicios con relación a estas situaciones, asumir posiciones de comprensión, aceptación y reconocimiento del otro, de aquél que por no haber nacido en el mismo país es considerado diferente y que por su condición es objeto de rechazo y discriminación.

De la lectura de las investigaciones mencionadas se resalta la importancia de la exposición de los niños a diferentes historias desde su más temprana infancia, y revela

su incidencia en el proceso de construcción y reconstrucción del significado, no solo de la lectura, sino también de su propia existencia, del reconocimiento del otro y de la imagen que tienen del mundo y de la vida. Así, en estas investigaciones se evidenció la pertinencia de que los niños se rodeen de buenas historias, vengan de un relato, de una lectura compartida o una experiencia individual de lectura, para poder ubicarse en el mundo y, a su vez, ser partícipes y crear conexiones con otros contextos, otras perspectivas, otros modos de ser, de sentir y de pensar.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. LA IMPORTANCIA DE LAS NARRACIONES EN LA VIDA DEL SER HUMANO

El ser humano está inmerso en el lenguaje y en la narración desde el mismo instante en el que nace. Tal como señala Meek (2004) la narración es parte sustantiva de nuestra vida. De acuerdo con esta autora, la narración está presente en todas las culturas, todas ellas tienen distintas formas de relatar. En la vida cotidiana estamos constantemente contando historias, de manera permanente nos encontramos con historias que nos interpelan, entonces surgen los cuentos. A través de estos cuentos hablamos de la vida, de lo que sentimos, pensamos, de nuestros problemas, nuestros sueños, hablamos de nosotros y de los otros, y éstos, a su vez, hablan de ellos mismos y de nosotros también. En la relación con distintos tipos de narraciones se construye la identidad de una persona. En este sentido, Bruner (2004) plantea que somos seres narrativos, que narramos y somos narrados desde que nacemos y que la identidad se va forjando a partir de las lecturas e historias que nos cuentan.

Bruner (2004) lo explica de la siguiente manera:

Si los relatos moldean nuestras estructuras cognitivas y afectivas y son ellas las que determinan el modo en que nos leemos y leemos el mundo en que habitamos, es esencial proveernos de buenos relatos y de buenas herramientas para descifrarlos. (p. 23)

Apoyando el anterior planteamiento, Larrosa (2003) afirma que el ser humano, inscrito e inmerso en estructuras narrativas que le preexisten al momento de nacer, encuentra en el lenguaje y, en particular, en la narrativa, las formas lingüísticas y discursivas con las cuales expresa su subjetividad; somos las historias que hemos leído y escuchado, de allí que el autor afirme que nuestra historia como seres humanos se construye a partir de estas historias y de la forma como las hemos puesto en relación con nosotros mismos.

La construcción del sentido de la historia de nuestras vidas y de nosotros mismos en esa historia es, fundamentalmente, un proceso interminable de oír y leer historias, de mezclar historias, de contraponer unas historias a otras, de vivir como seres que interpretan y se interpretan en tanto que ya

están constituidos en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura.
(Larrosa, 2003, p. 617-618)

Larrosa (2003) sostiene que la participación del ser humano en prácticas discursivas narrativas, el aprendizaje del discurso narrativo y la relación con todo tipo de textos le permite adquirir un conjunto de dispositivos semánticos y sintácticos para construir y reconstruir su historia.

Habría que considerar también aquí el planteamiento de Rosenblatt (2002), quien señala que la literatura brinda “un vivir a través de”, no simplemente “un conocer sobre”. Es decir, la lectura de literatura posibilita la ampliación de la representación sobre el mundo y la vida, con una comprensión que le permite al lector conocer la experiencia humana, vivirla a través de los textos leídos y narrados, brindarle la posibilidad de vivir momentos que de otra manera no hubiera experimentado, encontrar variedad de salidas emocionales y de comprender la naturaleza múltiple del ser humano. Por ello, a través de la relación con la literatura, particularmente con cuentos, aprendemos, como plantea Meek (2004), formas de decir y de hablar sobre la experiencia humana, que son formas que nos permiten contar quiénes somos a partir del conocimiento adquirido.

En el mismo sentido, Petit (1999) señala que la lectura (de literatura) nos ayuda a construirnos, a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar la distancia que da el sentido del humor y la metáfora, y a pensar, en estos tiempos en que escasea el pensamiento. Así mismo, Chambers (2007) considera que:

“...una vez que somos capaces de hablar, las historias que nos cuentan responden nuestras preguntas sobre quiénes somos, de dónde venimos y por qué estamos aquí. Escuchamos historias sobre nuestra familia, sobre nuestra comunidad y sobre el mundo; y a través de ellas nos ubicamos en el tiempo y en el espacio y lentamente construimos identidades que llamamos por su nombre.” (p. 66)

Por ello es fundamental proveer al niño desde el principio de la vida, desde su nacimiento, de historias que ayuden a esa construcción de la identidad para poder ir poniendo palabras a aquello que lo rodea. La construcción y la reconstrucción de uno mismo pasa por multitud de elementos que tienen que ver con la vida, en dónde cobra vital importancia el qué nos cuentan y cómo lo hacen. Sólo así es posible tomar distancia y poner en marcha el pensamiento que hace que estemos en continua construcción.

4.2. LA LITERATURA EN LA VIDA DEL NIÑO

Los libros ofrecen a los niños la posibilidad de conocer el mundo y la vida, el medio en el que viven, la cultura a la que pertenecen y la sociedad en la cual viven. Les hablan de su vida cotidiana y de los objetos que los rodean, de las situaciones que viven. Pero los niños necesitan de otro tipo de textos, los literarios, que extiendan su imaginación y posibilidades de ampliar, no solo su representación de sí mismos y de los otros, sino también la creación de otros mundos y realidades posibles que les ayuden a pensar críticamente su realidad y la del mundo en el que crecen (Blanco, 2008). Para ello es necesario que estos libros de literatura infantil ofrezcan la posibilidad de despertar emociones profundas, de propiciar experiencias vitales con la literatura y satisfacer los interrogantes y las búsquedas que nos aquejan del mundo y de nosotros mismos. Por lo tanto, como lo resalta Rosenblatt (2002) hay que considerar la importancia de crear condiciones que permitan la exploración y el contacto con dichos libros de literatura infantil, posibilitando que los niños puedan vivir la experiencia literaria de manera intensa y auténtica para ir construyendo su identidad narrativa.

En el contexto socio-cultural actual, las experiencias con textos literarios contribuyen al desarrollo del conocimiento de los niños sobre el lenguaje y sobre los modelos narrativos y poéticos, en tanto permiten el aprendizaje de las formas literarias básicas sobre las que se sustentan y desarrollan las competencias interpretativas de los individuos a lo largo de su educación literaria. También facilitan su incorporación al imaginario colectivo, posibilitando que puedan compartir una parte importante de los referentes culturales, especialmente los que provienen de la tradición literaria. Asimismo, contribuyen a la socialización de las nuevas generaciones en los valores y conductas compartidas en los diversos niveles de pertenencia cultural construidos por cada persona en las sociedades actuales. (Colomer, 2011)

La relación del niño, desde su nacimiento, con todo tipo de manifestaciones literarias puede generar un sinnúmero de experiencias que, según afirma Wells (2009) inciden en el desarrollo de sus funciones cognitivas. De este modo, la lectura permite construir significados a partir de situaciones abstractas, con los cuales puede imaginar y explorar lo planteado en historias que cobran vida a través de la palabra. En este sentido, Colomer (2011) argumenta que “(...) los cuentos poseen la enorme ventaja de enseñar a los niños a pensar sólo con palabras, es decir, sin apoyarse en la percepción inmediata

ni en el contexto presencial lo cual les permite elaborar un modelo mental del mundo mucho más rico y un vocabulario con el cual hablar sobre ello” (p. 142).

Este tipo de narraciones son el primer encuentro del ser humano con un universo simbólico. Estas experiencias de lectura de literatura infantil le ayudan al niño a ser partícipe en diferentes sucesos de la vida que son planteados en las diversas historias y a organizar y categorizar cada hecho en su universo abstracto para darle una significación única en donde el niño logra tomar distancia de su propia realidad y acercarse a la de los otros en un constante proceso de repensarse y reconstruir su propia historia. Estas lecturas son los primeros acercamientos que el niño tiene del mundo y de ellas depende el modo en que éste es interpretado. (Bruner, 2004)

4.3. LA LECTURA DE LIBROS ÁLBUM

La lectura de literatura puede describirse como una experiencia significativa y gratificante si ésta se da libremente y por pura voluntad del lector. Por su parte, los más pequeños, tienen un amplio ramillete de opciones a escoger si de literatura infantil se habla. Entre los más apreciados se encuentran los libros de imágenes que se dividen en libros ilustrados y libros álbum. Este último en particular es un género literario reciente que rompe con los modos de lectura tradicionales, ya que propone al lector un acercamiento al texto en el que dos códigos distintos, el gráfico y escrito, coexisten en un mismo espacio para llenar de significación cada página.

El libro álbum, a diferencia del libro ilustrado infantil, invita a ver y leer dos códigos que no pueden ser leídos por separado dada la relación de interconexión e interdependencia que mantienen entre sí, es decir que los textos escritos no pueden ser entendidos a cabalidad sin las imágenes y viceversa. “Por un lado, el texto obliga a seguir adelante. Por el otro, las ilustraciones invitan a detenerse, a mirar cuidadosamente, a fijarse en los detalles, a descubrir signos.” (Díaz, 2007, p. 104).

Dadas las múltiples e inagotables posibilidades de significación que porta el libro álbum a través de la interacción de los diversos elementos que lo componen, éste requiere un trato especial, mejor explicado así:

El álbum implica, en el proceso de interpretación, la colaboración de un lector modelo eminente que vaya “llenando” los espacios vacíos generados por la conjunción de lenguajes que, por su forma de significar, son irreconciliables.

La linealidad del texto se contradice con la globalidad de la imagen en su forma de construir sentidos. (Tabernero, 2010, p. 6)

Como se mencionó anteriormente, los libros álbum se destacan por fusionar texto escrito e ilustración en una obra en la que ambos códigos gráficos funcionan como unidades de significación igualmente importantes. El libro álbum es una estructura narrativa que a través de los distintos elementos que la componen “cuenta algo”. Como afirma Tabernero (2010) “el formato no es algo puramente ornamental, sino que constituye en su desarrollo la propia esencia del álbum”. Así, cada elemento presente en él, desde los paratextos hasta el formato, cumple un propósito dentro de la narración, invitando al lector a esforzarse, a identificar y a relacionar los signos escritos y gráficos, a imaginar y crear sentido mediante hipótesis, deducciones, comparaciones, no sólo a partir de lo que el texto le ofrece sino también de las construcciones que realice a partir de sus propias experiencias.

Una de las características más sobresalientes de este género es su materialidad, la cual funciona como unidad de significación. En este sentido, Díaz (2007) afirma que “(...) el libro álbum auténtico tiene una estructura narratológica, es decir, una estructura capaz de contar algo a través de los distintos elementos que lo componen” (p. 97). Es decir, que todos los elementos en el libro álbum pueden ser leídos e interpretados en tanto indicios a la espera de ser descubiertos e interpretados. En palabras de Díaz (2007) “(...) ningún elemento de los auténticos libros álbum es gratuito. (...) Todo elemento es un signo, todo elemento tiene un valor” (p. 99).

Del mismo modo, las portadas de los libros álbum incluyen ilustraciones llamativas con varios elementos gráficos y escritos que permiten anticipar la historia, al igual que sus *guardas*, esas hojas de papel que recubren la encuadernación del libro al reverso de la *portada* y de la *contraportada*. Éstas dejan de usarse con un propósito meramente estético, para funcionar como elementos de significación que le permiten al lector generar anticipaciones sobre el contenido y elaborar pistas que se resuelven durante la lectura (Díaz, 2007). Del mismo modo, en la *contraportada* se incluyen a menudo ilustraciones que funcionan igualmente como elementos de significación y de cierre de la historia.

Además de los aspectos materiales tangibles mencionados, es importante considerar también el *formato*, el cual es seleccionado en un libro álbum de acuerdo a la intención narrativa del autor. Se pueden encontrar el formato cuadrado, el rectangular

tipo retrato, muy útil para presentar cuerpos humanos completos y el apaisado, usado para mostrar grandes escenas de paisajes y la utilización de la *doble página* para presentar de manera ininterrumpida texto e imágenes. La doble página es utilizada constantemente en este género pues ofrece al lector la posibilidad de traspasar “(...) los límites imaginarios que cada página supone” (Díaz, 2007, p. 103), y así, obtener una visión mucho más completa y detallada de los elementos presentados.

Los elementos narrativos que se encuentran en algunos libros álbum, como el uso de repetición, exageración, onomatopeyas, entre otros, y elementos visuales tales como contrastes de colores, ambientes y escenarios geográficos diversos e ilustraciones propias, ayudan a los lectores a dar sentido al relato; estimulan y motivan diversas percepciones, sentimientos, inferencias y comentarios, lo cual se ve reflejado en el tipo de respuestas obtenidas a partir de su observación y lectura. “Cuando los niños tienen oportunidad de escuchar, hablar, leer y observar los álbumes, sin ser juzgados, activan una serie de mecanismos mentales y emocionales que los llevan a interpretaciones sutiles y profundas” (León, 2010, p. 70).

De acuerdo con lo planteado, la lectura de un libro álbum se constituye así en una invitación al lector para construir su significado. Durante este proceso de significación se genera un diálogo entre el lector, el libro álbum y el autor, en el que aparecen una serie de claves literarias que ayudan a la construcción de significados, contribuyendo así a la formación literaria de los niños y la comprensión del discurso literario. El esfuerzo cognitivo y afectivo del niño cuando lee un libro álbum se ve suficientemente compensado pues éste lo interpela, lo conmueve, le suscita reflexiones, le permite responder inquietudes, es decir, posibilita una experiencia estética entre el libro y el lector.

Por el valor de las ilustraciones, su calidad narrativa y su belleza, los libros álbum se erigen como las obras apropiadas para fomentar lecturas en las que los niños puedan descubrir el valor de la literatura infantil como fuente vital de experiencias lúdicas y creativas del lenguaje literario. En su interacción con libros álbum, los niños van conociendo y dominando las convenciones literarias, ya que, por su uso estético de las imágenes, el limitado uso de palabras y su peculiar lectura espacial, éstas favorecen en “(...) los lectores procesos afectivos y cognitivos, independientemente del nivel de idioma y de las “lagunas” culturales, ya que se basan en sus sofisticadas competencias visuales”. (Arizpe, 2012, p. 52)

No se puede plantear con certeza que los niños logren llegar a construcciones de significado muy elaboradas, al nivel que tal vez un adulto pueda hacerlo, pero, aun así, los signos están presentes y en manos de cada lector está el atribuirles significados y llenar los vacíos que, entre imagen y texto, se generan. La lectura es un proceso de reconstrucción, de completar vacíos, de llenar silencios” (Díaz, 2007, p. 113)

Desde las consideraciones planteadas, la lectura del libro álbum resulta ideal para fomentar el interés por la lectura. Éste, desde luego, se puede despertar de diversas maneras, sumado a la intervención de un lector más avezado que sirva de ejemplo, inspiración y guía en estas particulares lecturas, podría potencializar los procesos de construcción de significado y el acercamiento más amable entre la lectura y estos primeros lectores ávidos de relacionarse con el mundo de posibilidades que ofrece este tipo de textos.

4.4. LA ANIMACIÓN DE LA LECTURA

Cada vez en la sociedad se resalta más la importancia de crear contextos de aprendizaje variados que les permitan a los niños a través de la lectura de distintos tipos de textos, en particular los literarios, conocer lo más representativo del acervo cultural de la humanidad, ampliar su representación del mundo y generar vínculos sólidos y perdurables con la lectura y la escritura, permitiendo reconocer su valor social y cultural.

La reflexión hecha por Colomer y Camps (1996) plantea la importancia de ofrecer a los estudiantes, y en general a los niños, experiencias en las que puedan leer diferentes tipos de textos con distintas intenciones y funciones. Estas autoras dejan en claro que el docente o cualquier otra persona que medie entre los niños y el mundo de la cultura escrita, ha de orientar y compartir estas lecturas para ayudarlos a construir sentidos de manera que puedan avanzar en el proceso de construcción de su autonomía como lectores y su propio reconocimiento dentro de la sociedad.

De esta manera, según lo planteado anteriormente, el mediador es clave para crear un punto de unión entre el libro y el niño, para generar vínculos con la cultura escrita y es quien ha de crear un espacio donde el participante en una experiencia de lectura pueda sentirse libre para expresar las preguntas que el libro le genere y construir sus propios significados en continuas reacciones espontáneas, abiertas y honestas que permitan el libre intercambio de ideas y su discusión (Rosenblatt, 2002). Así, el mediador,

mediante la lectura en voz alta de un texto previamente escogido y preparado con prolijidad, es quien favorece un proceso inductivo y reflexivo que estimula al niño a participar en estas experiencias, a interactuar con el texto, a plantear preguntas y a elaborar interpretaciones que le ayuden a darle su propio sentido a la obra.

De acuerdo con lo planteado, es importante contar con maestros, bibliotecarios escolares, padres de familia, y animadores de lectura, que, actuando como mediadores, puedan contribuir al acceso a la cultura escrita de niños y jóvenes para facilitar el contacto con diversidad de textos y el desarrollo de un proceso de construcción de significados, en el que, desde la perspectiva de la lectura, se aliente el reto de aprender a interrogar cada tipo de texto, dialogar con él y construir su significado a partir del uso de diversas estrategias lectoras. En este sentido, el mediador es quien crea las condiciones requeridas para que la experiencia de lectura se dote de sentido como práctica social y cultural, permitiéndole al participante ampliar sus posibilidades de comunicación, de disfrute y de aprendizaje. Se trata de dar razones para leer, de multiplicar y variar las situaciones de auténtica lectura para generar en los niños el deseo de apropiarse esta práctica y de incorporarla a su vida cotidiana.

De este modo, formar a alguien como lector, visto desde un enfoque interactivo, como el propuesto por Colomer y Camps (1996), implica que el mediador tenga un propósito bien definido sobre el texto que va a presentar, puesto que el proceso de lectura comporta implícitamente la conciencia por parte del lector y la intención de su lectura. Por lo tanto, la conciencia explícita de unos objetivos determinados le proporciona al mediador la pauta para regular la lectura como medio para conseguirlos y a su vez le permite elaborar criterios para evaluar su comprensión.

En contraste con esto, habría que estimarse la práctica lectora promovida desde hace mucho tiempo en una gran parte del campo escolar, la cual le ha adjudicado a la lectura un carácter evaluador y sancionador, y es eso, precisamente lo que la mediación lectora debe evitar a toda costa, y por el contrario, lograr que la implicación de los participantes en el proceso no esté determinada por la obligatoriedad, sino que sea dada desde la formulación explícita de unos objetivos de trabajo con sentido y con una finalidad clara, que es lo que ha de guiar su intención de lectura y aun así, suscitar la espontaneidad en el acto lector.

Ahora bien, para desarrollar una experiencia de animación de lectura hay que contar con un mediador que lea y escriba regularmente, que disfrute al hacerlo, que piense en problemas de lectores y tenga dudas de lectores. En palabras de Solé (1998) “es muy difícil que alguien que no encuentre gusto por la lectura sepa transmitirlo a los demás” (p. 90). También es imprescindible conocer el contexto particular en el que va a trabajar, para favorecer la participación suya y de su grupo, siempre teniendo en cuenta el papel primordial que ha de cumplir. El mediador en la lectura indaga, complementa, sugiere, hace comentarios para llenar vacíos e inconsistencias, aporta conceptos cuando es pertinente, hace síntesis, alienta la calidad de las intervenciones, favorece los intercambios entre los participantes creando las condiciones para la discusión de las interpretaciones que se van generando con base en el texto leído creando así, las condiciones para alentar su proceso de interpretación.

Al leer para otros, el mediador genera su propia interpretación del texto, dando lugar, a su vez, a que quiénes escuchan la historia puedan, aún sin saber leer, hacer su propia interpretación. La interpretación que el lector realiza de cada historia es única e irrepetible, pues según Rosenblatt (2002) cada individuo construye y explora su significado, se encarga de darle vida a las palabras plasmadas en cada historia y su sentido desde sus experiencias previas, su trayectoria lectora, la intención con la que se acerca al texto y el contexto en el que éste es leído. En definitiva, quien funge como mediador al participar en una experiencia de lectura de libros álbum busca favorecer procesos de comprensión lectora generando condiciones que le permitan controlar sus propias intervenciones en aras de escuchar las de los participantes, plantear y al mismo tiempo alentar preguntas y comentarios, llevar a cabo recapitulaciones de lo leído, escuchar sus interpretaciones y discutir las de cara al texto leído, despejar dudas, dar a conocer las suyas, volviendo a la lectura del texto cada vez que se necesite y haciendo precisiones cuando así se requieren.

De acuerdo con Collins y Smith (1980) citados por Solé (1998), el proceso de interpretación, comprensión lectora y construcción de significado requiere progresivamente menor control por parte del adulto mediador y mayor control por parte del niño a medida que este último avanza hacia dichos procesos. Estos autores exponen que esta autonomía se va alcanzando gradualmente a lo largo de tres fases: En la primera, denominada *fase de modelado*, donde el mediador actúa como un modelo lector, leyendo en voz alta para otros. En su lectura, el mediador hace pausas pertinentes, formula hipótesis, comenta las dudas que encuentra y hace evidentes los

mecanismos que utiliza para resolverlas, ilustrando de esta manera las estrategias que van a facilitarle la exploración y comprensión de los textos. Después aparece la participación del niño. En esta fase, el mediador va dando mayor libertad de participación en la lectura del texto. Enfocando la atención en contenidos específicos que le ayuden a formular sus propias hipótesis, usando preguntas abiertas y reconociendo las opiniones y comentarios que cada participante realice. Esta fase ejemplifica las ideas de construcción conjunta y participación guiada planteadas por Solé (1998). Por último, se da la *fase de lectura silenciosa* en donde el mediador interviene al brindar al niño variedad de textos en los cuales puede usar las estrategias para la comprensión de lectura que hasta ese momento ha aprendido.

En este sentido, la autonomía lectora que presenta cada lector está ligada a procesos de comprensión lectora, los cuales se van haciendo cada vez más agudos, en tanto los niños analizan los textos más a profundidad, los relacionan con otros textos o productos culturales, generan relaciones entre la historia leída y sus propias historias, se identifican de tal manera con la historia leída que la hacen suya hasta convertir el mundo creado en el suyo propio y usan el texto leído como plataforma o sala de juegos para su propia creatividad (Sipe, 2011).

Estas posibilidades de participación de los niños en la lectura se producen cuando son creadas las condiciones adecuadas para que éstos se impliquen activamente en la construcción del significado del libro leído y para que conversen en torno a él. Sea que la discusión se dé una vez se haya leído la historia o durante su lectura, el hecho es que la participación del mediador que lee en voz alta, es decisiva para que los niños puedan relacionarse efectivamente con él, de esta manera el mediador, tal como lo plantea Sipe (2011), puede animar a los participantes para que haya “una mayor riqueza interpretativa y facilitar la capacidad de los niños para integrar información visual y verbal”.

4.5. LA LECTURA EN VOZ ALTA EN EL PROCESO LECTOR DEL NIÑO

La lectura en voz alta es una práctica social privilegiada en el acercamiento de los niños al acervo cultural de la humanidad que, además de favorecer procesos de alfabetización, es una oportunidad de crear lazos afectivos y emocionales con los libros y también con la persona que presta su voz para interpretarlos. La lectura en voz alta favorece el reconocimiento propio y el de los demás, en un ejercicio donde prima el escuchar y ser

escuchado, es un diálogo constante entre el libro y todos los participantes de la experiencia.

Escuchar una lectura en voz alta implica una experiencia similar a la de aventurarse a explorar un libro por sí mismo, solo que en esta ocasión está mediada por un lector más avezado. Según afirma Calonje (2007), la lectura en voz alta permite, mediante una participación activa de todos los presentes, construir significados e interpretaciones, pero sobre todo tener la oportunidad de disfrutar los textos de manera que se “(...) generen relaciones significativas con la lectura, con los textos escritos, (y) con los otros” (p.30).

Respecto al anterior planteamiento, Solé (1998) enfatiza en el hecho de que brindarles a los niños la oportunidad de oír relatos reafirma su confianza para abordar la lectura con éxito, generando una experiencia y un vínculo positivo con ella, pues la lectura en voz alta les proporciona una guía, un modelo en el cual apoyarse. De este modo, la lectura en voz alta es una mediación entre la lectura y el niño que ofrece “(...) la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado” sobre la misma (Solé, 1998, P. 91).

La postura dialógica que genera la lectura en voz alta privilegia la interacción constante entre todos los participantes de la experiencia, pues permite generar “...una atmósfera cálida en la cual los niños, que comienzan como simples oyentes, se convierten en lectores entusiastas y competentes” (Pollard, 1993, p.104). Su participación se basa en la formulación de anticipaciones, interrogantes, comentarios, inferencias, y, sobre todo, activando sus conocimientos previos para la interpretación de los elementos presentes en el libro. Sin embargo, alcanzar esta respuesta en los niños hacía el material escrito es un desafío para quien funge como lector en voz alta, pues según Calonje (2007), “éste debe (...) encantar al otro con la palabra, interesarlo en lo que narra, suscitar el deseo de aprender a leer por sí mismo (si todavía no sabe hacerlo de manera convencional), o afianzarlo y fortalecerlo (en caso de que ya sepa hacerlo)” (p. 30). Es esencial que el lector avezado, quien presta su voz para leer estas historias, proporcione el sentido vital al texto, de forma que, con su timbre de voz, gestos, entonaciones y energía, sepa expresar lo que experimenta al leerlo y pueda enfatizar aquellos aspectos que realzan el relato. (Durán Rivas & Fittipaldi, 2010)

Calonje (2007) explica que la posibilidad de leer para otro y de escucharlo genera vínculos afectivos tales que permiten que el sonido de la palabra abrace al otro, invitándolo a participar en la construcción del significado de la lectura, a expresarse mediante comentarios, preguntas, interjecciones, gestos e incluso con silencios, que son expresiones de las sensaciones que genera en él esta lectura.

(...) (El) acto de lectura en voz alta permite relacionarse con el lenguaje escrito, con sus particularidades semánticas y sintácticas, con sus diferentes posibilidades de uso y, también, contar con una mayor riqueza de vocabulario, que no es otra cosa que la posibilidad de enriquecer la representación que se tiene del mundo y de la vida. Es el espacio para apreciar el poder de las palabras, para ampliar la visión y comprensión del mundo y de la vida a través precisamente de conocer nuevas palabras, familiarizarse con giros y expresiones idiomáticas que nos hacen parte del lenguaje oral, apreciar los ritmos internos de la lectura, diferenciar las modalidades propias del habla de las del lenguaje escrito, aprender a entonar oyendo a otro, escuchando la forma en que el lector se asume como narrador. (Calonje, 2007, p. 34)

En definitiva, la lectura en voz alta es una experiencia poderosa para el descubrimiento del mundo a través de las palabras, de su musicalidad, su sonoridad, sus ritmos, sus tonos, y sobre todo a través de la relación y de los vínculos que son posibles establecer con el otro. Permite que el niño descubra a través de la historia que le está siendo narrada, distintas formas de interpretar un texto, la importancia de confrontarlas a la luz de lo leído, volviendo a leer cuantas veces sea necesario para así ampliar las perspectivas que se tiene sobre la historia leída, reflexionando, reconstruyendo y reinventando la propia historia y la representación que se tiene del mundo y de la vida.

5. METODOLOGÍA

5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Este proyecto se propuso realizar una indagación de tipo descriptivo exploratorio, que permitiera conocer durante la realización de experiencias de lectura en voz alta de dos libros álbum, el tipo de intervenciones e impresiones causadas ante la lectura de este tipo de libros en un niño y una niña de 9 y 10 años respectivamente y cómo éstas, a medida que ellos se fueran familiarizando con la particular forma de leer álbumes, pudieran trasladarse de una categoría literal elemental a una inferencial más elaborada. Es de precisar que los niños participantes de esta experiencia cursan cuarto y quinto grado respectivamente, son hermanos y estudian en la misma institución educativa, un colegio público ubicado en el norte de la ciudad de Santiago de Cali.

Acorde con el propósito de este proyecto, se utilizó una metodología de corte cualitativo en tanto interesó analizar la relación establecida entre los niños participantes de estas experiencias de lectura en voz alta y los libros álbum y cómo cierto tipo de mediaciones lectoras contribuyeron al reconocimiento de las características de este tipo de textos y a la construcción gradual de su significado.

5.2. RECOPIACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE LOS DATOS

Los instrumentos que se utilizaron para llevar a cabo el registro de las sesiones de lectura fueron cámaras de video para grabar las sesiones, la toma de notas de las observaciones realizadas durante el desarrollo de la experiencia y las entrevistas orales abiertas que permitieron conocer la trayectoria y entorno lector de los niños participantes. La recopilación de estos registros facilitó la revisión detallada de cada sesión y su posterior análisis, el cual se llevó a cabo tras la transcripción total de la información obtenida en cada formato.

Se procedió también a organizar esta información, agrupándola mediante la utilización de categorías que permitieron hacer un acercamiento a la comprensión de los procesos y prácticas lectoras de los niños participantes en esta experiencia, a los significados que ellos otorgaron a cada lectura realizada, y del mismo modo analizar los alcances de la mediación lectora en este tipo de encuentros.

En este orden de ideas, se diseñó una rejilla en la cual se detalló y explicó las categorías utilizadas para analizar las intervenciones de los niños durante la lectura en voz alta. Estas categorías fueron recopiladas y adaptadas para las necesidades de este proyecto teniendo como base la propuesta expuesta por Fittipaldi (2012). Ella recopiló aportes propios y de los autores: Kiefer (1999), Madura (1995), Sipe (2008) y Arizpe (2010), con relación a las propuestas de clasificación de las respuestas de los niños frente a la lectura de libros álbum, generando así, el modelo de categorización propuesto en el proyecto internacional “The Visual Journeys: Comprensión de las respuestas de niños inmigrantes a libros álbum contemporáneos”² (2010) en Colomer & Fittipaldi (2012).

En esta propuesta mencionada se presentan cuatro categorías (referencial, composicional, intertextual o intercultural y personal). Cada una de estas categorías se subdividen en dos niveles: literal e inferencial, que jerarquizan la complejidad con la que es abordado un tema. Se decidió adoptar esta misma clasificación para este proyecto, pues ofrece la oportunidad de registrar la alternancia de las intervenciones de un nivel a otro y analizar los alcances que tienen estas transiciones.

5.3. CATEGORÍAS PARA LA CLASIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS INTERVENCIONES

Para la clasificación y caracterización de las intervenciones de los niños participantes en las experiencias de lectura en voz alta, se diseñó una tabla teniendo como base el modelo de análisis propuesto por Fittipaldi (2012). Esta propuesta planteó 4 categorías que, a su vez, se dividieron en dos niveles, el literal y el inferencial. Las categorías – composicional, referencial, personal e intertextual o intercultural– permitieron determinar la aproximación de cada participante a los textos leídos y los valores otorgados a las lecturas compartidas.

No obstante, es importante tener presente las dificultades halladas por varios autores para categorizar las respuestas lectoras y la complejidad que conlleva cualquier

² Título original de la obra referenciada “*The Visual Journeys: Understanding immigrant children's responses to the visual image in contemporary picture book*”.

intento de categorización, dados los solapamientos que se dan entre los diversos tipos de respuestas (Fittipaldi, 2012).

Para no concebir las categorías establecidas como compartimentos estancos, es necesario reconocer las líneas de contacto que se dan entre las diferentes categorías propuestas en el estudio *Visual Journeys: Understanding Immigrant Children's Responses to the visual Image in Contemporary Picturebooks*, categorías adoptadas en este trabajo para llevar a cabo el análisis de los datos recogidos en el trabajo con las dos obras seleccionadas cuya lectura en voz alta se desarrolló con dos niños, como ya fue planteado.

La consideración de estos aspectos lleva a que al valorar las intervenciones producidas por los niños durante la lectura de libro álbum, es preciso tener en cuenta los distintos niveles que se solapan en una misma respuesta. De esta manera una respuesta referencial que expresa comprensión también puede ser categorizada como composicional en la medida en que expresa elementos de la composición que tienen una función narrativa. Una respuesta categorizada como composicional en la que se expresan comentarios que permiten identificar, describir el libro como un objeto cultural, sus paratextos y otros elementos visuales y también interpretarlos, puede ser considerada también como intertextual en tanto identifica y hace alusión a referencias intertextuales, metafóricas, simbólicas, culturales y de representación o porque establece relaciones entre el texto leído y otros textos o referencias como las señaladas. El lector hace uso del conocimiento que tiene de otros textos para plantear respuestas elaboradas que permiten relacionar el texto leído con su experiencia cultural y social. Una respuesta intertextual puede ser catalogada también como personal en la medida en que implica la proyección del lector en el texto.

Partiendo de lo anteriormente especificado, las categorías en esta rejilla aportaron a la investigación una claridad conceptual al momento de analizar la propuesta de lectura en voz alta de libros álbum, por consiguiente, fueron las utilizadas durante todo el proceso de categorización y análisis de las muestras recolectadas en este trabajo.

Cabe aclarar que ésta tabla está basada en el modelo de análisis propuesto por Fittipaldi (2012) más fue modificada y acondicionada para este proyecto específico. Por tanto, las explicaciones de cada nivel y de cada categoría son producción de las autoras de este trabajo.

Tabla 1: Categorías de análisis de las intervenciones del grupo de niños.

Niveles Categorías	Niveles	
	Literal	Inferencial
Composicional (sobre las características del libro como objeto cultural y artístico)	Identifica y describe los elementos composicionales del libro como objeto cultural, elementos visuales, de la situación comunicativa y del concepto de lectura.	Explica y trata de dar sentido a los elementos utilizados para construir la narración (uso de la iluminación, del color, del movimiento, de la perspectiva, etc.), interpreta los elementos visuales propios de la situación comunicativa que propone el texto.
Referencial (sobre la narración)	Identifica y describe los elementos narrativos de la historia, tales como personajes, escenarios, tramas, sub-tramas, etc. Intenta dar respuesta a qué, dónde, cuándo, quién o quiénes forman parte de la historia, quién y cómo la narra.	Interpreta y trata de dar sentido a los personajes y sus acciones en el transcurso de la historia. Incluye hipótesis de lectura sobre los elementos narrativos.
Intertextual e intercultural (se refiere a las relaciones intertextuales y culturales del texto)	Hace referencias explícitas a las relaciones que se establecen entre los elementos intertextuales y culturales del texto y la experiencia vital de quien escucha la lectura.	Realiza conexiones específicas de situaciones. Argumenta y conecta los vínculos que encuentra entre la historia leída y referencias culturales y otros textos. Referencia temas, espacios, atmósferas y tipos de personajes de otros textos conocidos.
Personal (sobre la experiencia propia)	Establece conexiones básicas entre sus experiencias de vida y el relato.	Establece conexiones elaboradas entre sus experiencias de vida y el relato.

Basado en el modelo de análisis de Fittipaldi (2012, p. 81)

6. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Este proyecto fue orientado por dos estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle en la ciudad de Cali, una de las cuales asumió el papel de mediadora mientras la otra observó, tomó notas de las sesiones y controló el proceso de grabación de las mismas. Esta decisión se adoptó porque se consideró fundamental que la persona que orientase la experiencia fuese una figura y un referente permanente para los niños y pudiera, de esta manera, facilitar la lectura y la conversación sobre los libros leídos.

El proceso de lectura de libros-álbum se dividió en seis fases resumidas a continuación:

Tabla 2. Fases de la experiencia lectora.

Fases	Descripción
1	– Selección del grupo de niños participantes. – Invitación verbal a los niños para asistir a las sesiones.
2	– Selección y adecuación de los espacios donde se realizarían las intervenciones.
3	– Constitución del corpus de la propuesta: selección de libros álbum. – Definición de criterios de selección de los mismos.
4	– Elaboración e implementación de la propuesta de lectura de libros álbum (secuencia de actividades de animación de lectura).
5	– Registro de sesiones, transcripción escrita, categorización y análisis.
6	– Informe final del proyecto.

Creación propia de las autoras.

6.1. PRIMERA FASE

La primera fase incluyó la selección de los niños que participarían en el proyecto a partir de los criterios que se enuncian a continuación:

- Grupo reducido de niños. La experiencia se llevó a cabo con dos niños para facilitar el proceso de interacción y para contar con mejores condiciones para alentar su participación durante la lectura y la conversación de los libros leídos.

- Nivel de escolaridad de los niños. Se buscó realizar una experiencia con niños alfabetizados, se escogieron estudiantes de básica primaria, que supieran leer y escribir y que estuviesen cursando entre grado cuarto a quinto en establecimientos educativos oficiales.
- No haber participado en experiencias de lectura en voz alta previamente.
- Inclusión de género. Se decidió incluir tanto niños como niñas.
- Disposición para participar en la propuesta. Se invitó niños interesados en participar en la experiencia que mostraran entusiasmo y deseos de escuchar lecturas en voz alta.
- Disponibilidad horaria de cada participante. Se trató de garantizar la participación regular de cada niño en cada una de las actividades propuestas en horario extraescolar.
- Autorización consentida de los padres o acudientes. Se garantizó que la asistencia y participación de los niños en la propuesta se realizara con el consentimiento de sus padres o acudientes.

Una vez definidos los parámetros, se extendió la invitación a los niños seleccionados y a sus acudientes, con el fin de conocer su disponibilidad y disposición y así, llegar a un acuerdo de los horarios y fechas a realizar las lecturas.

6.2. SEGUNDA FASE

Durante esta fase se seleccionaron los espacios para realizar las sesiones de lectura en voz alta con base en los siguientes criterios:

- Uso de espacios distintos a los de la institución educativa, evitando así que los niños relacionen la experiencia con calificaciones y valoraciones sobre su desempeño.
- Proximidad de los espacios donde se va a realizar la experiencia de lectura a las viviendas de los niños participantes.

- Contar con espacios bien iluminados, con un buen aislamiento acústico, con muebles cómodos.

Una vez evaluados los parámetros se optó por utilizar como primer espacio la casa de la mediadora y como segundo espacio, la biblioteca infantil ubicada dentro del Centro Cultural Comfandi.

6.3. TERCERA FASE

En esta fase se seleccionó el material literario para realizar la propuesta de lectura en voz alta, entre ellos se escogió tres libros álbumes. El primero, sería el libro muestra con el que los niños conocerían las características y peculiaridades de este tipo de libro, y los dos últimos serían los usados para realizar las lecturas en voz alta propuestas en este proyecto.

Para la selección del material de lectura de cada sesión se tuvo como primer criterio que estos pertenecieran a la categoría de libros de educación sentimental³, los cuales se enfocan en temáticas sensibles y cercanas a los lectores, buscando así apelar a sus emociones. Por otro lado, se incluyeron también los criterios propuestos por Robledo (2010), expuestos a continuación:

6.3.1 CRITERIOS TEXTUALES.

Los criterios textuales abarcan todos los elementos narrativos y estéticos del libro que logran generar un argumento verosímil, auténtico y coherente en la historia que la haga ser consistente en relación con la trama que propone. Estos criterios también abarcan el tratamiento del lenguaje que se dé en la narración. Se buscó que los libros álbum a leer tuvieran un lenguaje sencillo pero audaz y asequible al lector, que planteara retos a su intelecto y a sus capacidades interpretativas.

Por la doble lectura que proponen los libros álbum, se tuvo en cuenta también su parte artística con relación a las ilustraciones, los colores utilizados, la técnica y los elementos estéticos, que dieran solidez a la obra y logran complementar la lectura del texto siendo un elemento rico en significación.

³ Término utilizado por Carme León (2010, p. 51)

6.3.2 CRITERIOS PARATEXTUALES.

Los criterios paratextuales se refieren a la estructura narratológica del libro, explicado por Díaz (2007) como “(...) una estructura capaz de contar algo a través de los distintos elementos que la componen” (p. 97), tales como la portada, contraportada, guardas, tipografía, ilustraciones, etc., que transmiten un mensaje o dan indicios claves sobre la historia. Era importante que en la selección de los libros-álbum, su diseño y formato lograra cautivar la atención de los niños y pudieran generar experiencias estéticas y significativas.

Los libros escogidos siguiendo los parámetros anteriormente descritos fueron “La sorpresa de Nandi” de Eileen Browne (2009), “*Rana*” de María Paula Bolaños (2006) y “*El libro de los cerdos*” de Anthony Browne (1996).

6.4. CUARTA FASE

La cuarta fase se enfocó en la elaboración e implementación de la propuesta de actividades de lectura, la cual se desarrolló en tres (3) sesiones. La primera sesión se dividió en dos partes, la primera se dedicó al reconocimiento de cada participante y la identificación de la trayectoria lectora de cada uno, la segunda parte fue un acercamiento a los libros álbum y un primer encuentro con la lectura en voz alta compartida. En la segunda y tercera sesión, se dedicó todo el espacio a la lectura del libro álbum seleccionado, asegurándose de tener tiempo suficiente para realizar una exploración y lectura detallada del libro, suscitando siempre diálogos en torno a la lectura. Cabe mencionar que cada una de las sesiones anteriormente descritas fueron registradas en video y audio para su posterior análisis, por ende, se pidió con antelación el consentimiento de los padres de familia y niños participantes para esta acción.

6.5. QUINTA FASE

Esta fase de la intervención consistió en la recopilación y clasificación de los datos obtenidos para su posterior análisis. La manera en que se realizó este proceso fue a través de la transcripción escrita de cada uno de los registros, valiéndose de las videograbaciones y los audios recopilados, además se ampliaron las transcripciones de voz con una corta descripción de la situación para ilustrar el contexto en que se dieron los comentarios (Ver anexos A, B y C).

Una vez realizado este proceso, se dio la categorización de los registros en donde se le otorgó una categoría y a su vez, se especificó dentro de qué nivel se encontraba cada comentario, pregunta o participación de los niños, lo cual permitió un análisis detallado de cada intervención.

6.6. SEXTA FASE

En esta última parte de la intervención se escribieron las conclusiones del proyecto y se intentaron resolver los interrogantes planteados al inicio de este trabajo, mostrando así los alcances obtenidos de las mediaciones de lectura y el impacto causado en los niños participantes.

7. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

7.1. INTRODUCCIÓN

En el marco de este trabajo sobre experiencias de lectura en voz alta de libros álbum a niños escolarizados residentes en Santiago de Cali, fueron realizadas tres sesiones. Las dos primeras se llevaron a cabo en una casa ubicada en el barrio Chiminangos, y la última, en la biblioteca del Centro Cultural Comfandi, situada en el centro de la ciudad de Cali.

Estos encuentros de lectura en voz alta de libros álbum fueron registrados con grabador de audio y video y luego transcritos y analizados con base en los parámetros establecidos en este trabajo.

7.2. PRESENTACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

En la experiencia participaron dos niños que son hermanos, David y Ana⁴, que tienen respectivamente 11 y 9 años de edad. Residen con sus padres en la comuna 5 de la ciudad de Cali. El niño cursa quinto grado y la niña cursa cuarto grado de primaria en una institución educativa oficial. Como sus padres trabajan, a su regreso de su jornada escolar comparten un tiempo con una familiar, quien se ocupa de cuidarlos y atenderlos hasta que estos retornan en la noche del trabajo.

Los participantes de esta experiencia serán nombrados durante la transcripción de cada sesión de lectura como Mediadora, David y Ana.

7.3. SESIONES DE LECTURA EN VOZ ALTA

7.3.1 SESIÓN UNO.

La primera sesión buscó conocer un poco la trayectoria lectora de los niños. Para ello, se decidió entablar una conversación en donde ellos tuvieran la oportunidad de comentar sobre sus experiencias lectoras y su relación con el material escrito.

Los aspectos que se abordaron en esta charla fueron los siguientes:

⁴ Los nombres de los niños han sido cambiados para preservar su anonimato.

- Existencia y disponibilidad de espacios y materiales de lectura en sus casas.
- Presencia o no de personas en el hogar o en la escuela que les lean o narren historias.
- Frecuentación de espacios de lectura como bibliotecas públicas, escolares, librerías, otros espacios de lectura etc.
- Presencia o no de lectores regulares dentro del hogar.
- Material de lectura al que han tenido acceso en el hogar y en el colegio.
- Preferencias lectoras (tipo, género)
- Sentimientos que les generan la lectura.

Una vez culminada esta charla, se planificó una actividad que ilustrara a los niños sobre las peculiaridades de la lectura de libros álbum, en donde ellos se pudieran percatar de la importancia de la lectura simultánea de dos códigos, el escrito y el gráfico. Ésta consistió en la lectura del primer libro seleccionado, pero omitiendo las ilustraciones, por lo que los niños sólo oyeron la historia y tuvieron que construir su significado valiéndose sólo de este elemento, lo que no permitió que reconocieran el contexto global de las situaciones, el cual tomó sentido sólo al ser leído el libro en su totalidad y permitir su completa exploración.

7.3.2 SESIÓN DOS Y TRES.

La segunda y tercera sesión se dedicó a la lectura en voz alta de los otros dos libros seleccionados, llevados a cabo en la casa de la mediadora y en la biblioteca Comfandi, respectivamente. En donde se buscó mediar su lectura y propiciar la participación libre y espontánea de los niños participantes.

8. ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE LECTURA EN VOZ ALTA DE LIBROS ÁLBUM

Las experiencias a relatar son fragmentos de una serie de sesiones de lectura en voz alta. Estas fueron transcritas y consignadas en este trabajo en el apartado de ANEXOS al igual que las imágenes de los libros aquí usados, las cuales se encuentran ampliadas en el mismo apartado.

8.1. PRIMERA SESIÓN

8.1.1 EXPLORACIÓN DE LA EXPERIENCIA LECTORA DE LOS PARTICIPANTES.

La exploración realizada en la primera sesión de lectura fue planeada para que se diera como una conversación casual durante la cual los niños en vez de sentirse interrogados pudieran participar activamente, ser espontáneos y dialogar sobre sus experiencias lectoras y su relación con los textos escritos.

Para comenzar, se invitó a los niños a visitar la casa de una de las autoras de este trabajo, quien fungió como mediadora, para realizar allí la primera sesión. Una vez estuvieron instalados cómodamente, se les agradeció haber respondido a la invitación formulada días atrás para participar en varias sesiones de lectura en voz alta de algunos cuentos infantiles. Esta invitación fue hecha con suficiente anticipación con el propósito de pedir la autorización de sus padres para participar en la experiencia y asegurar su asistencia. Dado el carácter académico del trabajo a realizar, se les explicó que todas las conversaciones que se dieran durante la lectura de los libros álbum serían grabadas para facilitar su posterior análisis. Se enfatizó en que las grabaciones obtenidas solo serían utilizadas con esta finalidad, generando así una mayor comodidad y confianza en los niños y, por consiguiente, en sus padres.

Al iniciar la sesión se explicó a los niños el propósito de este primer encuentro que estaría dedicado a conversar con ellos para conocer su relación con los libros y la lectura. De esta manera, se abrió el espacio para que expresaran sus puntos de vista sobre este punto.

Durante la conversación sostenida con la mediadora, Ana y David expresaron tener una buena relación con la lectura y agradecerles los libros. Explicaron que su madre siempre les recomienda leer en la casa, siendo ella su modelo lector más cercano debido a la relación permanente que tiene con los libros. No obstante, el material literario existente en la casa es limitado.

Los niños manifestaron que durante su escolaridad han tenido oportunidad de leer algunos libros que hacen parte del denominado “plan lector” de la institución educativa donde estudian, algunos de los cuales manifestaron haberles gustado. No obstante lo anterior, al indagar sobre el tipo de prácticas realizadas con estas lecturas, se reveló que, tal como las autoras de este trabajo tuvieron la oportunidad de constatar en la visita que hicieron a esta institución, la puesta en ejecución del plan lector, es decir la lectura de los libros que está estipulado que los estudiantes lean durante cada año escolar lectivo, supone solicitarles la realización escrita de resúmenes y de dibujos alusivos a cada libro leído, los cuales deben realizar por sí solos, sin que medie ninguna orientación durante este proceso por parte de un docente y sin que se solicite el acompañamiento de los padres como una manera de apoyar la formación de sus hijos desde el hogar.

Al indagar por las experiencias de lectura en voz alta, los niños expresaron que en la escuela la profesora a veces les leía en voz alta, pero que siempre nombraba a algunos compañeros de clase para que continuaran la lectura, lo que no era de su agrado pues les hubiera gustado que fuera ella quien la terminara. Comentaron también que sus padres les leían en las noches cuando eran pequeños pero que dejaron de hacerlo cuando crecieron.

A pesar de su limitada relación con diferentes manifestaciones de la literatura, los niños reiteraron su gusto por la lectura. David, por su parte, expresó su preferencia por las historias de fantasía y las de misterio y de acción y Ana mostró inclinación por las historias de fantasía y de suspenso, aunque después comentó que en realidad se siente atraída por todo tipo de libros.

De este modo, aprovechando los comentarios positivos de los niños hacia la lectura, se les preguntó si entre los libros infantiles conocían los libros álbum. Ellos expresaron no tener ningún conocimiento sobre este tipo de libros por lo que la mediadora los invitó a realizar una primera actividad cuya finalidad mencionó sería la de mostrarles sus características y sus diferencias con el libro ilustrado, que ellos seguramente si conocían.

8.1.2 APROXIMACIÓN AL LIBRO ÁLBUM.

Una vez finalizada la exploración de la experiencia lectora de los niños, la mediadora los invitó a iniciar la actividad. Con el propósito de interesarlos aún más en la experiencia a realizar, subrayó la importancia de conocer y de leer un libro álbum, así como la

oportunidad de aprender a leerlo de una forma muy distinta a la utilizada para leer otros libros. Expresó que esperaba que al finalizar todas las sesiones previstas los niños pudieran identificar varias de sus características fundamentales: el hecho de que las imágenes ocupan un espacio importante en las páginas, de que haya poco texto y de que sea necesario relacionar lo escrito con lo visual para construir el significado de la historia.

A continuación, presentó el libro álbum seleccionado para ser leído en esta sesión: “La sorpresa de Nandi” cuya autora e ilustradora es Eileen Browne de nacionalidad inglesa. Esta obra fue publicada por Ediciones Ekaré y traducida al español por María Cecilia Silva-Díaz. La edición leída en voz alta corresponde al año 1996. Luego de presentar el libro, la mediadora les pidió a los niños escuchar la lectura en voz alta del texto escrito y les aclaró que en esta primera lectura no les mostraría las ilustraciones del libro. Les pidió que pusieran mucha atención a la lectura para ver si podían construir el significado de la historia teniendo en cuenta sólo el texto escuchado. Les mencionó también que luego de realizar esta actividad y de comentar lo leído, se procedería a leer el libro nuevamente, mostrando las ilustraciones.

El texto leído fue el siguiente:

Nandi puso siete deliciosas frutas dentro de una cesta para su amiga Tindi.

“Se llevará una sorpresa,” pensó Nandi cuando partió hacia el poblado de Tindi.

“¿Qué fruta le gustará más?” se preguntó.

“¿Le gustará la banana amarilla y suave o la guayaba de dulce olor?”

¿Le gustará una naranja jugosa y redonda o un mango maduro y rojo?

“¿Le gustará la piña de hojas puntiagudas?”

¿El aguacate verde y cremoso o tal vez, una parchita de cáscara mojada?”

“¿Qué fruta le gustará más a Tindi?”

“Hola, Tindi,” dijo Nandi. “Te traje una sorpresa.”

“Mmm.... ¡Mandarinas!” dijo Tindi, “Mi fruta favorita.”

“¿MANDARINAS?” dijo Nandi. “¡Esta sí que es una sorpresa!”

El libro álbum narra por medio del texto escrito y de la imagen la historia de Nandi, una niña africana que busca hacerle un regalo a una amiga suya llamada Tindi que vive en un poblado cercano. Como quiere sorprenderla, Nandi echa en una cesta siete frutas (banano, naranja, piña, parchita (conocida también con el nombre de maracuyá), aguacate, mango y guayaba) que cree le agrada comer. Durante el camino, Nandi que lleva el cesto sobre su cabeza, va tan entretenida pensando en cuál de las frutas escogidas por ella preferirá su amiga que no se percata de que varios animales, un mico, un avestruz, una cebra, un elefante, una jirafa, un antílope y un loro, se van acercando a su cesta para cada uno hurtar una de las frutas que lleva. Cuando ya no queda nada en la cesta, de lo cual Nandi no se percata en ningún momento, un chivo que está amarrado a un palo en las cercanías, se suelta, se golpea fuertemente contra un árbol de mandarina y las frutas caen sobre la cesta que la niña lleva sobre su cabeza. Al llegar al poblado donde vive Tindi, Nandi es la primera sorprendida al ver que su amiga se manifiesta estar muy contenta al recibir de regalo su fruta favorita, la mandarina. Así sin quererlo, Nandi logra complacer a su amiga al regalarle la fruta que más le gustaba comer.

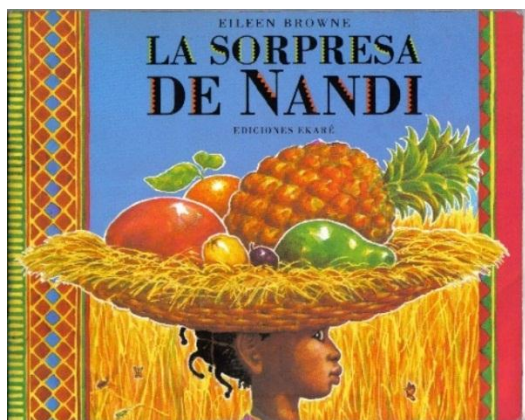
Como se observa al leer la historia prescindiendo de las ilustraciones, los vacíos se hacen evidentes. La lectura del texto escrito sin tener en cuenta las ilustraciones no permite entender la razón de la desaparición de las frutas que lleva Nandi, ni la aparición de las mandarinas en su cesta, pues el narrador desde el inicio de la historia menciona que la niña empacó en su cesta siete frutas distintas (banana, guayaba, naranja, piña, aguacate, parchita y mango), entre las cuales no se encontraba la fruta preferida de Tindi, la mandarina, que fue la que finalmente recibió de manos de su amiga. Tampoco es posible entender, por consiguiente, la razón de la exclamación de Tindi, quien al encontrarse con Nandi después de observar lo que le ha traído a regalar, menciona que las mandarinas son su fruta favorita.

Una vez finalizada esta primera lectura, los niños se aventuraron a plantear varias hipótesis. Expresaron, sin tener ningún apoyo en el texto completo para hacerlo, que Nandi podría haber cambiado la cesta por otra en el camino. La conjetura más recurrente fue que alguna de las dos niñas había confundido la naranja con la mandarina debido a la similitud física de ambas frutas. La mediadora orientó la conversación para mostrar que el narrador menciona en el texto que Nandi también se mostró sorprendida al

descubrir mandarinas en su cesta, motivo por el cual era poco probable que las niñas hubieran confundido estas frutas. La formulación de estos comentarios no sirvió para aclarar el dilema y los niños no pudieron elaborar hipótesis más ajustadas a la historia pues la ausencia de las ilustraciones no permitió que pudieran contar con más indicios que les ayudaran a comprender los acontecimientos narrados.

Antes de dar inicio a la lectura del libro álbum, la mediadora indagó sobre la imagen que los niños se hicieron de los personajes tras la lectura del texto escrito. David se imaginó a Nandi como a una niña de aproximadamente 12 años de edad, rubia y de ojos claros, imagen en contraste con la que se hizo Ana, quien la describió como una niña de unos 15 o 16 años, morena y de ojos negros. En este sentido, David tras su descripción reflejó su marcada influencia por los estereotipos de belleza femenina que promueve el mercado a través de productos culturales tales como las historias animadas y los juguetes que se ofertan en los stands de muchos almacenes, para no citar sino algunos ejemplos. “Estas imágenes no solamente se parecen todas entre sí, sino que además transportan en su esquematización prejuicios y anti valores tales como la uniformidad, la homogeneización, el racismo, la fijación de roles sexuales y la intolerancia a la diferencia” (Robledo, 2010, p. 54).

Figura 1. Portada La sorpresa de Nandi.



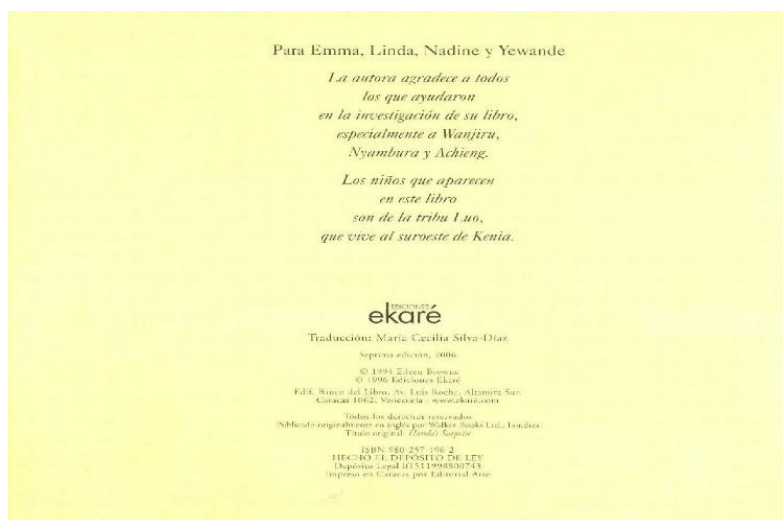
A continuación, se llevó a cabo la lectura del libro, pero esta vez mostrándolo en su totalidad, esto es el texto escrito y las ilustraciones. Se les explicó que se buscaba que entendieran lo esencial que resulta en un libro álbum relacionar ambos códigos, el gráfico y el escrito, para interpretar la historia y construir su significado. Esta vez los niños pudieron observar y manipularlo. En su portada se muestra la apariencia física de Nandi, la protagonista. Ana, quien fue la que más cercana estuvo con su descripción, mostró agrado al saber que su hipótesis se ajustaba al texto.

Desde ese momento, la mediadora les recordó a los niños que el propósito de realizar la lectura entre todos, y no en forma individual, era precisamente para compartir y discutir este tipo de comentarios y los puntos de vista de cada uno. Les explicó la

importancia de estar atentos en cada lectura a escuchar el texto escrito y a mirar con atención las ilustraciones, las cuales incluyen elementos que aportan indicios importantes para interpretar y comprender la historia. Se les mostró la importancia de hacerlo pues de esta forma, podrían comprender y construir el significado de la misma.

Esta relectura permitió dar a conocer los paratextos que figuran en la portada y en la contraportada de este libro álbum, así como mostrar otros elementos importantes como lo son las guardas iniciales y finales, la página legal, la dedicatoria, en el caso de que haya sido incluida, porque no siempre es así. En la portada, la mediadora los invitó también a pensar en el espacio donde transcurre la historia y les sugirió apoyarse en los elementos de la misma, especialmente los colores vivos con los que estaba ilustrada la obra, particularmente la franja ancha ubicada a su izquierda que semeja un tejido bellamente elaborado, el tipo de frutas que Nandi porta en el canasto que lleva en su cabeza, los rasgos físicos de la niña, la vegetación -pastizales amarillos- que aparece como parte del paisaje así como también el color del cielo que es de un azul profundo, sin nubes.

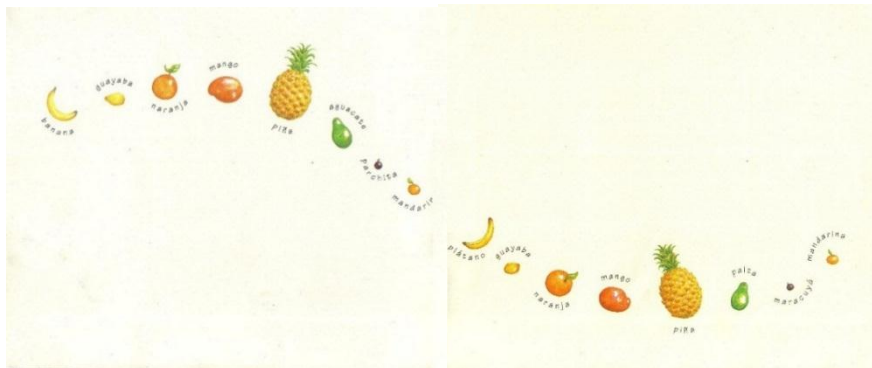
Figura 2. Página legal libro *la sorpresa de Nandi*.



Los limitados conocimientos previos de los niños les permitieron conjeturar que la historia podría desarrollarse en la Guajira, departamento de nuestro país donde los lugareños utilizan coloridos vestuarios y hermosos tejidos y estampados muy similares a los que se muestran en la ilustración. Basándose en los colores también anticiparon que

podría desarrollarse en la India. No fue sino hasta que después leyeron la dedicatoria que la autora hace para un grupo de personas pertenecientes a una etnia que habita en una región africana que los niños supieron, pues así se los comentó la mediadora, que el libro está inspirado en un lugar situado en el continente africano.

Figura 3. Guarda Inicial Libro La sorpresa de Nandi



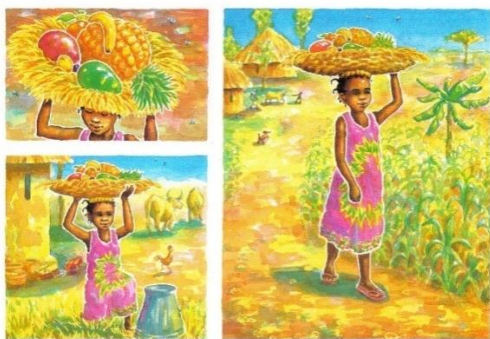
La lectura de la guarda inicial también permitió aclarar una duda expresada por los niños pues desde la realización de la primera actividad se mostraron interesados en conocer la parchita y por cual nombre se le conoce en nuestro país, lo cual pudieron aclarar al leer las guardas iniciales del libro en dónde aparecen las ocho frutas mencionadas en la historia con los distintos nombres con los que se les conoce. De este modo, Ana y David descubrieron que la parchita no era otra que el maracuyá amarillo que se consume en Colombia, sólo que es una variedad morada que se cultiva en otros países. Así mismo, aprendieron otros nombres con los que se conocen el aguacate y el banano (palta y plátano, respectivamente).

Figura 4. Primeras dos páginas Libro La sorpresa de Nandi



La primera página de la historia revela a Nandi organizando las frutas en la cesta y luego, en la página contigua se ofrece un primer plano de las 7 deliciosas frutas ya organizadas en la cesta que la niña preparó para obsequiarle a su amiga. En el fondo de esta ilustración, detrás del cesto, se observa la cara de la niña sonriendo orgullosa. También aparecen dos mariposas revoloteando a su alrededor y una especie de base que la niña utiliza en su cabeza para sostener la cesta. Estas coloridas imágenes fueron la carta de invitación para que los niños se interesaran aún más por conocer la historia y descubrir como finalmente llegaron las mandarinas a la cesta.

Figura 5. Nandi llevando la fruta.



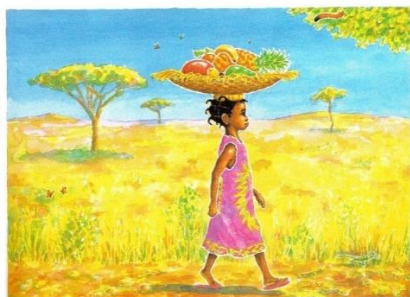
“Se llevará una sorpresa”, pensó Nandi cuando partió hacia el poblado de Tindi.

Las reacciones iniciales de los niños al observar la primera ilustración se centraron en la descripción del ambiente que aparece en los tres recuadros incluidos en ella, en los que la protagonista de la historia va hacia la casa de su amiga. Para hacerlo, detallaron los objetos y animales que se observan en el segundo y tercer recuadro: una casa tejada con paja, un balde de agua, tarros, las frutas, varios animales entre los que se cuenta un gallo, una gallina, un perro y un chivo. Los tres recuadros en sucesión indican el desplazamiento que va realizando la niña hacia la casa de Tindi. La conversación giró en torno al lugar dónde se inspira la autora de la historia para escribirla, un lugar en África Occidental. Es importante mencionar que los niños se percataron de que las ilustraciones aportan información importante que no es mencionada en el texto escrito, como lo son las características del contexto en el que vive la niña, el clima y las actividades socioeconómicas a las que se dedica la gente que vive en esta región, la cual pudieron inferir tras llevar a cabo la exploración detallada de cada página.

A partir de este momento de la narración, las ilustraciones muestran una serie de indicios que el lector debe tener en cuenta para construir el significado de la historia, que sin el apoyo visual no es posible hacerlo. Tal como ya se planteó, Nandi fue perdiendo una a una las frutas que incluyó en su cesto pues los animales de la sabana se las fueron robando a lo largo del camino sin que ella se percatara de esa situación. La lectura del libro les permitió a los niños llevar a cabo una especie de juego que disfrutaron

enormemente pues hicieron anticipaciones sobre la próxima fruta que sería robada al ver cada animal que va apareciendo.

Figura 6. Primera vista de un animal.



“¿Qué fruta le gustará más?” se preguntó.

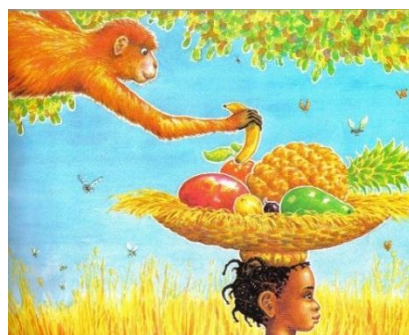
Al observar detalladamente la ilustración, los niños identificaron animales que podrían pasar desapercibidos, tales como insectos, algunas mariposas, una lagartija verde que se confunde con el césped y la cola de un animal que parece salir del follaje de un árbol. Este último elemento fue objeto de discusión entre los participantes, pues Ana pensó que esa sería la cola de un zorro y justificó su respuesta por el color de la misma, mientras que David dijo acertadamente que ésta sería la cola de un mico.

Al leer la siguiente página de la historia donde se descubre el animal cuya cola se ve en la página anterior, los niños mostraron asombro y David se entusiasmó mucho por su acertada hipótesis. Luego, plantearon anticipaciones acertadas sobre la presencia y posteriores acciones del mico en la ilustración. Ana incluso personificó lo que ella creyó podría ser la voz del personaje diciendo “quiero una banana”.

Figura 7. Mico tomando la banana de la cesta.

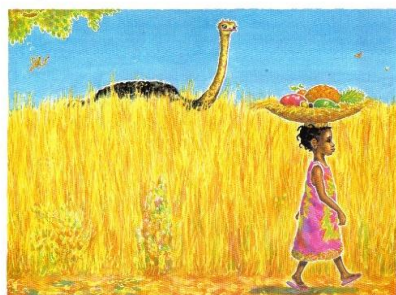


“¿Le gustará la banana amarilla y suave...”



Cabe resaltar que al continuar con la historia y confirmar sus sospechas, los niños además disfrutaron al describir los elementos presentes en la ilustración.

Figura 8. Avestruz llevándose una fruta.



o la guayaba de dulce olor?

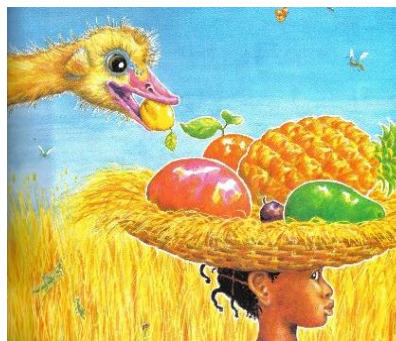
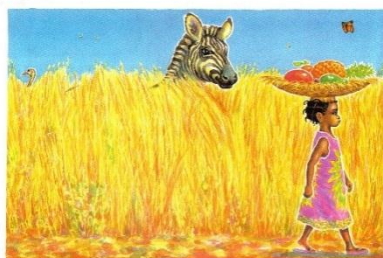
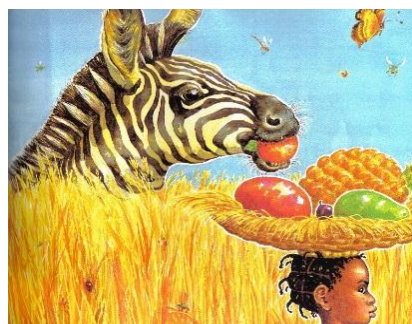


Figura 9. Cebra yendo por una fruta de la cesta.

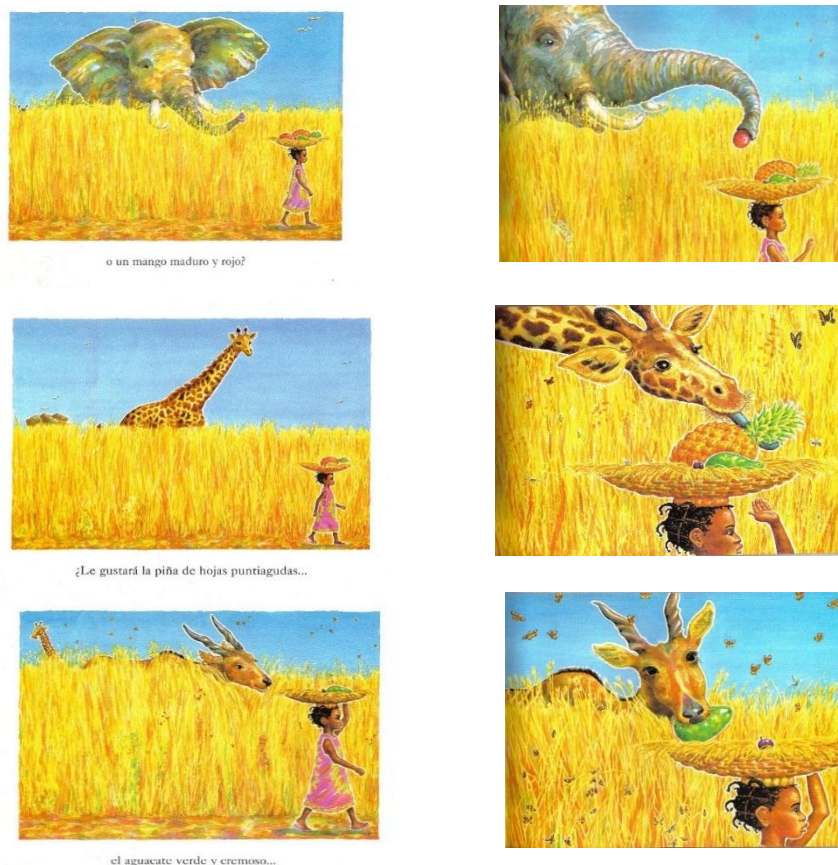


¿Le gustará una naranja jugosa y redonda...



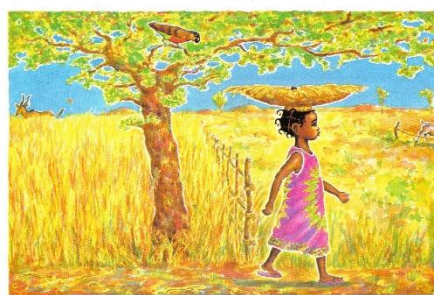
Un elemento constructivo que los niños consideraron fue la posibilidad de que Nandi descubriera lo que estaba sucediendo con sus frutas y se enfrentara a los animales. Tras conversar al respecto, Ana y David descartaron dichas suposiciones al evaluar los riesgos que la niña correría al enfrentarse a animales salvajes que la superaban en tamaño, peso y agilidad. Sin embargo, hubiera sido interesante analizar con los niños por qué Nandi no se percata de que le están robando las frutas ni siente el cambio de peso de la cesta.

Figura 10. Tres diferentes animales cogiendo frutas.

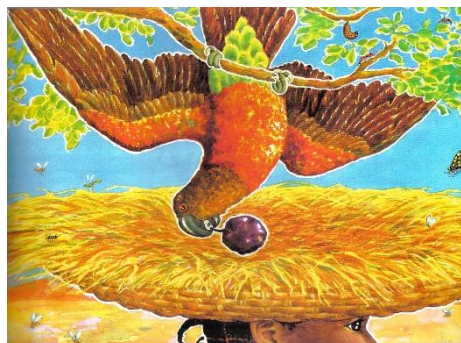


Cada página iba mostrando lo ensimismada que iba Nandi mientras pensaba cuáles serían las frutas que más le gustarían a su amiga. A medida que esto ocurre, una a una, las frutas van siendo sustraídas de la cesta por siete animales distintos. Los niños tuvieron en cuenta lo que dijo el narrador y examinaron atentamente los elementos que aparecen en las ilustraciones que además de dar un indicio sobre el animal que va a aparecer en la página siguiente, lo muestran alejándose del lugar una vez se ha comido la fruta que ha hurtado, pues una vez descubrieron la evidencia que dejó el mono de la fruta comida en la página siguiente – la cáscara del banano –, los niños elaboraron anticipaciones sobre cuál sería el siguiente animal que aparecería y cuál la fruta que robaría.

Figura 11. El loro yendo por la parchita morada.

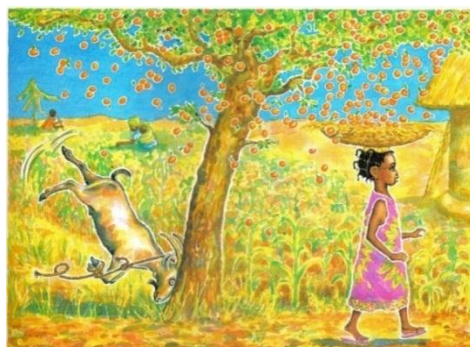
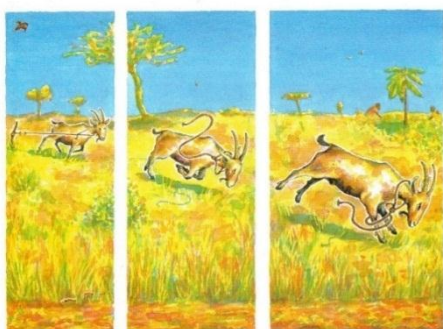


o tal vez, una parchita de cáscara morada?



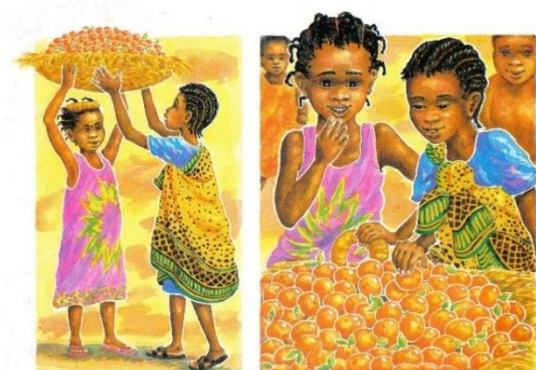
Cuando ya tan sólo le quedaba a Nandi una fruta en su cesta, tanto David como Ana pudieron identificar de manera acertada en la página, varios indicios que les permitieron hacer anticipaciones e inferencias sobre el desarrollo de la historia. En primer lugar, se muestra a lo lejos el animal que se robó el aguacate -el antílope- mientras un loro acecha la parchita morada que quedó después de desaparecer el resto de las frutas. En la imagen también se observa otro animal que está ubicado al costado derecho de la página. Aparece amarrado a una estaca, sólo se divisa la parte posterior de su cuerpo por lo que no se puede aseverar de qué animal se trata. La mediadora incentivó a los niños a hacer hipótesis sobre lo que pasaría a continuación, sobre el desenlace de la historia, particularmente, a pensar en el regalo que le podría dar Nandi a su amiga en vista de que ya no había ninguna fruta en la cesta. Entre las hipótesis que los niños plantearon cabe mencionar la de David quien anticipó mediante un proceso de interpretación bastante elaborado, que seguramente el animal que estaba amarrado se soltaría y movería un árbol del cual caerían mandarinas. Hecho que en efecto sucedió y causó un gran gozo en el niño al corroborar que su hipótesis se ajustó a la historia.

Figura 12. Último animal que daría la sorpresa a Nandi.



De esta manera se reveló el misterio de cómo Nandi, sin quererlo ni premeditarlo, le llevó a su amiga Tindi su fruta preferida, la mandarina, y cómo ambas niñas se mostraron felices por la sorpresa recibida.

Figura 13. La sorpresa de Nandi.



–Mmm... ¡Mandarinas! –dijo Tindi–. Mi fruta favorita.
–¿MANDARINAS? –dijo Nandi–. ¡Esta sí que es una sorpresa!



Realizar esta experiencia de la manera como fue planeada y llevada a cabo reafirmó que la lectura del libro álbum es un proceso en el cual el lenguaje textual es tan imprescindible como lo es el lenguaje gráfico para poder interpretar una historia, pues su interpretación pasa por establecer la relación de interconexión e interdependencia existente entre ambos códigos escritos.

En contraste con la primera actividad realizada en la que los niños sólo pudieron escuchar el texto escrito sin mirar las ilustraciones y reconocer que para comprender la historia en su totalidad es necesario en un libro álbum interpretar tanto el texto escrito como las ilustraciones, en esta segunda actividad evidenciaron cómo fueron aprendiendo a leerlo. Con la orientación de la mediadora miraron con atención las ilustraciones, detallaron los elementos que contienen que dan a conocer los personajes, sus acciones, intenciones, espacios y temporalidad de la historia, la misma trama de la historia, lo que permitió que pudieran tener una experiencia estética de lectura real con el libro, al enfrentarse a retos cognitivos que pudieron afrontar. Descubrieron también “(...) el papel tan importante que juega la ilustración en los libros infantiles, sobre todo a la hora de

revelar a los niños otras maneras novedosas, diferentes e inesperadas de ver la realidad.” (Robledo, 2010, p. 53)

La intención de este primer encuentro con los libros álbum fue preparar a los niños para las dos siguientes sesiones de lectura de libros álbum, buscando que agudizaran sus habilidades de exploración y de construcción de significados. Es importante mencionar que este primer acercamiento fue indispensable para brindar a los niños las herramientas necesarias para abordar este tipo de lectura, las cuales se buscó potencializar con la orientación de la mediadora en las siguientes sesiones de lectura de los otros dos libros álbum seleccionados para leerles.

8.2. SEGUNDA SESIÓN

En esta sesión fue leído el libro álbum titulado *Rana* cuya autora e ilustradora es María Paula Bolaños, de nacionalidad colombiana. El libro fue editado por Babel Libros y la edición leída es del año 2006. Cabe anotar que las páginas de esta obra no están numeradas, tal como suele suceder como mucha frecuencia en los libros infantiles. Desde el punto de vista de las acciones relatadas, el narrador de este libro es no representado, es decir, no participa de las acciones que cuenta (contrariamente al narrador representado que si lo hace). Desde el punto de vista del conocimiento de lo contado, es omnisciente porque conoce enteramente el diálogo que se da entre dos de los personajes de la historia.

8.2.1 SINOPSIS DE LA OBRA.

Rana es un libro álbum cuyos personajes principales son una rana, una niña y su madre, estos dos últimos personajes mantienen a lo largo de la historia el anonimato de su género e identidad, pues en toda la historia sólo la rana aparece ilustrada, mientras ellas son representadas gráficamente sólo a través de la tipografía distintiva usada en cada una de sus voces.

La tipografía color verde pálido es más grande que la otra y maneja un tono de autoridad distintiva de un padre o una madre, por otro lado, la tipografía amarillo claro es más pequeña y denota un tono dócil e infantil. La rana, por su parte se hace presente como personaje por medio de una ilustración color amarillo claro que contrasta con el fondo verde oscuro de las páginas, color que comparte con la tipografía de la voz de la niña, por lo que permite crear cierta relación con el animal.

A lo largo de la historia, la madre trata de no ceder a las insistentes peticiones de la niña de comprarle una rana que vio en una tienda de mascotas en su camino al mercado. La niña insistentemente trata de convencerla de que es imprescindible de que esa rana sea suya y lo hace durante todo el recorrido. Al llegar a casa las súplicas continúan hasta el día siguiente. Mientras esta situación es plasmada en el texto escrito, las ilustraciones muestran simultáneamente que la rana, la cual se escapó de la tienda de mascotas, emprende camino fuera del mercado. Éste animal curiosamente parece recrear sutilmente las situaciones y sentimientos que por su parte la niña está experimentando en ese momento también.

Al final de la historia, la rana, después de andar un largo tramo, se muestra parada afuera de una casa, donde una ventana del segundo piso se encuentra abierta. La rana entra por esta ventana al cuarto de la niña y ahí se pueden ver algunos juguetes y útiles escolares regados en el suelo. Algunos detalles en la decoración de esta habitación sugieren que ésta pertenece a una niña, lo que finalmente permite revelar su género.

Entre tanto, la pequeña entra a su habitación y descubre la grata sorpresa de que la rana se encuentra ahí esperándola. Es tanta su emoción que su primera reacción es llamar a su mamá, pero no para contarle sobre esta inesperada visita, sino para agradecerle por haber cumplido sus deseos.

8.2.2 CRITERIOS DE ESCOGENCIA DE LA OBRA.

Rana es un libro álbum en apariencia sencillo en el que, como sucede con este tipo de género, se invita al lector a comprender la historia narrada a partir de la interpretación del diálogo que se da entre lo escrito y lo visual, dada la interdependencia existente entre estos dos códigos.

Los distintos elementos que componen este libro álbum - el texto escrito, las ilustraciones, el formato, la portada, la contraportada, las guardas, la doble página, la tipografía y los colores- funcionan como una unidad de significación dotada de una rica estructura narratológica que reclama del lector un papel constructivo en la elaboración del significado de la historia, quien ha de ser capaz de interpretar de manera interrelacionada todos los elementos que ofrece el texto y llenar los intervalos de sentido que ambos códigos construyen (Díaz, 2007). En Rana como en todo libro álbum, se apela al criterio de economía del lenguaje. De esta manera, el texto escrito es breve, preciso y conciso mientras que la imagen ocupa un espacio importante de la

superficie de cada una de las páginas que lo componen. Las ilustraciones amplían las posibilidades de complicación narrativa de la historia incorporando elementos que el lector ha de relacionar con lo escrito para la construcción de su significado.

La singularidad de este libro radica en varios aspectos. En primer lugar, su forma de narrar la historia desafía al lector a imaginar, a inferir lo que no se narra por escrito y lo que no se ilustra. Es un libro álbum en el que el texto escrito narra el diálogo de una madre y su hija mientras la imagen cuenta lo que hace una rana al seguirlas desde la tienda de mascotas hasta su casa. Su lectura constituye un desafío para el lector porque requiere relacionar el texto escrito con las ilustraciones y tener en cuenta todos los elementos que aporta el diseño gráfico. Por una parte, está el juego de voces que da cuenta del forcejeo establecido entre la madre y la niña durante todo el trayecto al pedirle a ésta que le compre una rana y esta reitera su respuesta negativa hacia la pequeña. Por otro lado, está el trayecto que paralelamente hace la rana siguiendo a ambos personajes hasta finalmente llegar a la casa donde irrumpe en la alcoba de la niña con la idea de quedarse y de ser su mascota.

Vale la pena detenerse también a mirar con atención la portada y la contraportada de este libro. En la primera, en su borde inferior, aparecen ilustradas los tres dedos de cada pata de la rana. La imagen apenas capta esta parte del personaje. Arriba, en el centro aparece escrito en letras verdes, y subrayado el nombre del personaje, Rana. Debajo del título aparece en letras negras, más pequeñas, el nombre de la autora e ilustradora, María Paula Bolaños. Encima del mismo aparecen volando cinco moscas, uno de los insectos del cual se alimenta este animal. Tanto las moscas que aparecen en la portada como las que luego ilustran las guardas iniciales y finales, la portadilla, la segunda página y una tercera en la que está incluida la dedicatoria de la autora, sólo representan uno de los tantos insectos que comen las ranas, quizá uno de sus favoritos, y no tienen ningún rol en la historia. En la contraportada cuyo fondo es amarillo pálido, color que contrasta con el verde oscuro de Rana, aparece ilustrada la mitad del cuerpo del personaje que se muestra con su lengua afuera intentando atrapar una de las moscas que vuelan a su alrededor. Al lado de ésta en el borde superior de la contraportada aparece el nombre y el logo de la editorial que publica el libro: Babel.

El formato apaisado del libro permite que el lector tenga una vista panorámica de algunas acciones narrativas, como lo plantea Díaz (2007) y obtenga un gran plano

general de lo ilustrado, tal como sucede en el cine. La ilustración cobra así un valor protagónico pues se potencian algunos elementos que se desean destacar.

El uso de la doble página, intercalada con algunas páginas individuales, permite tener una panorámica del trayecto que hace la rana desde el momento en que se encuentra con la madre y su hija hasta que llega a la casa de éstas, así como también de lo que ocurre entre estos dos últimos personajes. En esta obra, la doble página funciona como un espacio en el que se evidencia la unidad narrativa del libro álbum. Por ejemplo, en la ilustración que aparece desplegada en dos páginas, en donde la palabra “por fa” es repetida a lo largo de las mismas y en la que Rana es ilustrada saltando, marca un ritmo de narración que es acentuado con la petición de la niña, —“por fa”, abreviación de por favor—, y, a la vez, con el salto de la rana. Cada repetición de esta expresión y del salto del animal que se suceden simultáneamente en trece momentos, están indicadas en la ilustración por una línea punteada y separadas por una misma distancia, que le marca un mismo ritmo a la petición. En este sentido, el texto termina por cumplir funciones icónicas que tradicionalmente se asignan a la imagen. La doble página no sólo le permite al lector tener una idea de lo insistente que fue la niña con su petición, que deviene ruego, sino también percatarse de la función icónica que cumple el texto.

Esta obra es además singular porque tiene las características de un libro de educación sentimental. Además de relatar una situación cotidiana que ocurre comúnmente entre padres e hijos, hace referencia al deseo de una niña por tener una mascota, a la postura firme de su madre de no acceder a su petición y al desenlace inesperado que hace que lo deseado pueda ser obtenido. El libro narra una historia que con la cual pueden identificarse los niños pues alude a una situación que sucede con mucha frecuencia en su vida cotidiana: la expresión de deseos que no son satisfechos dados los límites que los padres establecen. En el caso de la obra analizada, la llegada de la rana a la habitación de la niña después de entrar por la ventana, hace que se cumpla el deseo de ésta de tener por fin la mascota que tanto ha anhelado. Las gracias que le da a su mamá porque piensa que ésta ha accedido a su petición ponen de manifiesto que no sabe que ella no ha tenido nada que ver en el asunto, sino que es la rana quien después de seguirlas a ambas hasta su casa ha decidido buscar a la niña porque seguramente quiere vivir con ella.

Es importante mencionar que la publicación de este libro por parte de Babel Libros es considerada como uno de los aportes más acertados y significativos de esta editorial

y como el primer libro álbum elaborado en Colombia. De acuerdo con lo planteado por Díaz (2007) en (Pardo, 2010) “(...) este libro podría ser considerado el primer auténtico libro-álbum colombiano (...). Rana se presta a múltiples y ricas lecturas, creando un complemento perfecto e inseparable entre la imagen y el texto.” (p. 149) De otra parte, Alvarado (2016) plantea que Rana es una obra en la que se hace uso de todas las posibilidades narrativas que brinda un libro álbum y en la que se logra crear esa unidad que lo caracteriza. Vale la pena mencionar también que el libro fue seleccionado en la lista de “Los mejores 2007” por el Banco del Libro de Venezuela, entidad con sede en Venezuela, reconocida en Latinoamérica por su trabajo en el campo del fomento a la lectura.

8.2.3 DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA.

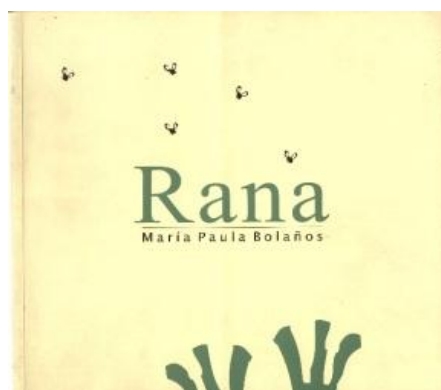
El espacio seleccionado fue el hogar de la mediadora, ubicado cerca al lugar donde vive la persona que cuida los dos niños que participaron en esta experiencia de lectura, lo que facilitó su desplazamiento hacia el lugar donde se llevó a cabo. La sesión duró aproximadamente una hora y media.

La mediadora invitó a los niños a entrar a la sala y les agradeció su asistencia, su puntualidad y el entusiasmo manifestado por ambos por participar en la experiencia. Una vez los niños se acomodaron, la mediadora inició la presentación del libro álbum titulado Rana (2006) de María Paula Bolaños.

8.2.4 EXPLORACIÓN DE LA OBRA.

Para comenzar, la mediadora mostró la portada de la obra en la cual aparecen ilustradas las puntas de las patas de una rana que tiene un tono verde oscuro y algunas moscas negras volando en la parte superior de la página encima del título de la obra. La mediadora pidió a los niños identificar los principales paratextos presentes en la portada—título de la obra y nombre de la autora, quien es también su ilustradora—. Los invitó también a hacer predicciones sobre el contenido de la historia a partir de los elementos identificados y, particularmente, sobre la relación del título con la ilustración.

Figura 14. Portada libro Rana.



Teniendo en cuenta lo anterior surgió la siguiente conversación:

- a) **David:** Se llama Rana. (*David se adelantó a leer el título de la obra.*)
- b) **Mediadora:** Muy bien. ¿Qué observan en la portada?
- c) **Ana y David:** Cinco moscas y las patas de la rana.
- d) **David:** Y el título.
- e) **Mediadora:** ¿Y de qué creen que va a tratar el libro?
- f) **Ana y David:** De una rana.
- g) **Mediadora:** Muy bien, ¿Qué pasará con la rana?
- h) **Ana:** Que la rana come muchas moscas.
- i) **Mediadora:** Aparte de eso, ¿Qué podría pasar con esa rana y las moscas?
- j) **David:** Creo que se va a meter en muchos problemas, o de pronto es un príncipe al que le hicieron un hechizo.
- k) **Ana:** ¡Ah sí!, como el cuento de la princesa y el sapo.
- l) **Mediadora:** Ajá, ¿Dónde conocieron esa historia?
- m) **David:** En televisión.
- n) **Ana:** En Walt Disney.

Al analizar este segmento de la conversación sostenida con los niños al ir leyendo la historia, se evidenció el entusiasmo y el interés de los niños por conocer la obra cuando uno de ellos se adelantó a leer el título de la misma.

Una vez leído el título y observada la portada, la mediadora propició su exploración, lo cual generó, en un primer momento, que los niños identificaran los principales paratextos mediante comentarios de tipo composicional literal, como se observa en las intervenciones a), c) y d). Partiendo de esto, la mediadora animó a los niños a realizar hipótesis sobre el contenido de la historia. En la intervención f) plantearon una pregunta referencial literal al identificar a partir de la ilustración de la rana que aparece en la portada y del título de la obra, que éste es el personaje protagonista de la historia. Igual sucedió con la intervención h) en la que Ana relacionó las moscas que también están ilustradas en la portada como un alimento de este personaje. Estas intervenciones fueron retomadas por la mediadora, quien invitó a los niños a anticipar la trama de la historia, propiciando que éstos plantearan hipótesis sobre la misma, tal como se observa en las intervenciones referenciales inferenciales j) y k) que también pueden ser catalogadas como intertextuales inferenciales.

Figura 15. Contraportada libro Rana



En la primera intervención, j), David apelando a sus conocimientos previos sobre los cuentos maravillosos predijo que la rana, por ser protagonista, se vería envuelta en diversas situaciones conflictivas que darían cuerpo a la historia. Además, basado en estos conocimientos, manifestó la posibilidad de que la rana fuera un príncipe convertido en este animal por “causa de un hechizo”. Ana, por su parte, también basada en sus conocimientos previos, apoyó el comentario de su hermano en la respuesta k) haciendo mención de la relación intertextual de la historia de Rana con el cuento de la princesa y El sapo. Al referirse a Walt Disney en las respuestas m) y n) los niños expresaron la fuerte influencia mediática a la que han sido expuestos al hacer referencia a una historia que han visto en programas televisivos o en el cine.

En un segundo momento, la mediadora dirigió la atención de los niños hacia la contraportada, les pidió observarla detalladamente con la intención de que encontraran elementos que complementaran su exploración de la portada e identificaran otros paratextos presentes en la contraportada.

Los niños identificaron mediante los comentarios composicionales literales b), d), f) y k), los elementos presentes en la contraportada. También hubo una intervención composicional inferencial m).

- a) **Mediadora:** ¿Qué ven?
- b) **Ana:** Una rana y 3 moscas.
- c) **Mediadora:** ¿Y qué más?
- d) **David:** ¿Algo como un hombre? [Refiriéndose al logo de la editorial que aparece en la contraportada en el que se muestra a un hombre cargando unos libros.]
- e) **Mediadora:** ¿Y qué dice ahí debajo del hombre?
- f) **David y Ana:** Babel.
- g) **Mediadora:** ¿Y qué será eso?
- h) **Ana:** No sé.
- i) **David:** Mmm, Babel es donde hicieron el libro.
- j) **Mediadora:** ¿Y cómo se llama la empresa donde hicieron el libro?
- k) **Ana:** Ediciones Babel.
- l) **Mediadora:** ¿Se acuerdan que antier hablamos sobre eso?

- m) **Ana:** Una empresa donde los escritores llevan los cuentos para que ellos los conviertan en libros.
- n) **Mediadora:** Ajá. El libro que leímos en la sesión anterior fue publicado por Ediciones Ekaré [Refiriéndose al libro “La Sorpresa de Nandi” por Eileen Browne], ¿Se acuerdan?
- o) **Ana y David:** [Asienten con la cabeza]
- p) **Mediadora:** Y este libro es de Babel [Refiriéndose al libro “Rana”], una editorial. ¿Recuerdan ese nombre? El de editorial.
- q) **Ana:** [Asiente con la cabeza].

Figura 16. Guardas iniciales y guardas finales libro Rana.



A continuación, la mediadora mostró a los niños las guardas iniciales y las finales que tienen un fondo verde e incluyen varias moscas. Aunque no aparece ilustrada la rana todo sugiere el ambiente en que vive este animal, lo verde del fondo, los insectos que hacen parte de su hábitat. Adelante se analiza la exploración que se dio en torno a estos elementos por parte de la mediadora y los niños:

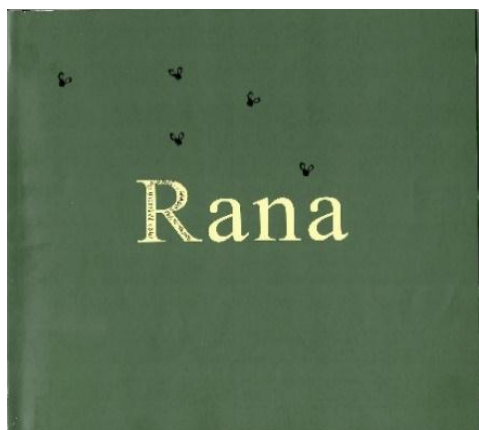
- a) **Mediadora:** ¿Saben cuál es esta parte del libro? [Mostrando las guardas].
- b) **Ana:** Las guardas.
- c) **Mediadora:** Muy bien, las guardas. ¿Qué tienen estas guardas?

d) **Ana:** Siete moscas y acá está el título.

Las intervenciones b) y d), se pueden caracterizar como composicionales de nivel literal ya que los participantes nombraron y describieron los elementos que observaron en las guardas e identificaron éstas como partes del libro álbum, sin entrar a explorar el significado de estos elementos. En este caso, la mediadora no indagó sobre el significado

que los niños podrían atribuirle a la ilustración de las moscas en las guardas. Sus intervenciones revelaron que realizaron una lectura referencial literal de las guardas.

Figura 17. Portadilla libro Rana.



Siguiendo con el desarrollo de la lectura de los paratextos presentes en el interior del libro, los niños al mostrarles la portadilla compararon elementos composicionales tales como los colores, el título de la obra y las moscas presentes en la ilustración que aparecen en esta página y en la portada. Aunque la mediadora intentó dirigir la conversación hacia el significado que los niños

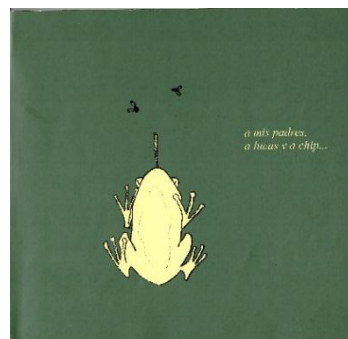
podieran darle a estos elementos, los niños realizaron en b), c), d), f), h), j), l), intervenciones de tipo composicional, literal, pues se limitaron a identificar los elementos que aparecen en la portadilla, tal como se puede observar a continuación:

- a) **Mediadora:** Esta parte se llama portadilla. ¿Es igual que la portada? [La mediadora les vuelve a mostrar la portada y la portadilla para facilitar que los niños puedan hacer comparaciones entre ambos]
- b) **Ana y David:** ¡No!
- c) **David:** Aquí hay dos moscas de más [señalando la portadilla]
- d) **Ana:** Sí, y no muestra las patas de la rana y el color es diferente.
- e) **Mediadora:** ¿Qué color tiene la portada?
- f) **David:** Amarillo pálido.
- g) **Mediadora:** ¿Y la portadilla?
- h) **Ana y David:** Verde oscuro. Cambia.
- i) **Mediadora:** ¿Y qué más hay?

- j) **Ana y David:** 12 moscas.
- k) **Mediadora:** ¿Qué pasa con las moscas?
- l) **David:** Que aparecen mucho en el libro.

Es importante señalar aquí que los niños cayeron en cuenta, tal como se observa en la respuesta h), que puede ser considerada como composicional literal, del cambio de color de fondo que hay en la portadilla, muy distinto al que tiene la portada. La mediadora no indagó, sin embargo, sobre el significado que pudieron haberle atribuido a que se diera este cambio como tampoco al que se produce en el color de la rana, que en la portada aparece ilustrada en color verde y luego en la portadilla, con un color amarillo pálido. Tampoco indagó sobre el significado que podrían atribuirle a este cambio.

Figura 18. Página Dedicatoria.



Con referencia a la ilustración que aparece en la segunda página en la cual está incluida también una dedicatoria de la autora, la mediadora indagó sobre la perspectiva y el lugar desde el cual se observa a la rana en la ilustración.

Como se destaca en la siguiente conversación con intervenciones composicionales, la mediadora lee la dedicatoria del libro y pregunta:

- a) **Mediadora:** ¿Dónde será que está ubicada esta rana?
- b) **Ana:** ¿En un muro?
- c) **Mediadora:** En un muro puede ser, o en...
- d) **David:** En el piso.
- e) **Mediadora:** Puede ser en el piso.
- f) **Ana:** En el techo de una casa.
- g) **Mediadora:** Puede ser, las ranas andan en cualquier lado, ¿Cierto? Vamos a ver.

Ante la pregunta de la mediadora sobre el lugar dónde estaba ubicada la rana que aparece en la ilustración, Ana respondió de manera inferencial en b) y f) que estaba ubicada en un muro o en el techo de una casa. David con el mismo tipo de intervención atinó a responder que en el piso, como se observa en d). Hay que mencionar que la mediadora propició que la niña llegara a esta conclusión con la afirmación de que “las ranas andan en cualquier lado” y obvió preguntas relevantes de coherencia como, por ejemplo, indagar si las ranas efectivamente andan en los techos. Tampoco hizo

comentarios o preguntas sobre qué representaba el ángulo en contrapicado desde el cual se observa a la rana. En este caso la mediadora hubiera podido pedirles a los niños que hicieran conjeturas sobre el significado que atribuían a la imagen de la rana ubicada al lado de la dedicatoria de la autora.

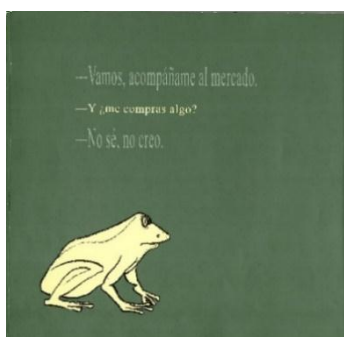
A continuación, se dio inicio a la lectura de la historia. Cabe anotar que, en las primeras páginas de la obra, el texto escrito muestra una conversación entre dos personajes, una madre que invita a su hijo o hija al mercado y ésta última le pregunta si le puede comprar algo, petición que no es aceptada. El texto no revela la identidad de los personajes, pero estos se pueden identificar, como ya fue anotado anteriormente, por el tipo de letra utilizada para indicar sus diferentes intervenciones en el diálogo que sostienen. Por otro lado, en la página, de fondo verde, se observa el perfil de una rana sentada observando algo con expresión de sorpresa. La rana parece estar observando, como se confirmará después, la secuencia de movimientos que realizan la niña y su madre. Es importante recordar que ninguno de los dos personajes aparece en las ilustraciones, lo cual implica un reto cognitivo para el niño como lector pues tiene que inferir a qué personajes responden las voces que intervienen en el diálogo.

Cuando la mediadora presentó la primera página del libro los niños sugirieron algunas hipótesis sobre el tipo de letra que identifica a cada personaje. En concreto:

- a) **Mediadora:** ¿Qué ven en esta página?
- b) **Ana:** Una rana y unas letras.
- c) **Mediadora:** ¿Y qué tienen de especiales las letras?
- d) **David:** Que unas están grises y otras de amarillo claro.
- e) **Mediadora:** ¿Y eso qué quiere decir?
- f) **David:** Creo que las palabras que aparecen en amarillo pálido son de la rana. [Atribuyéndole a la ilustración de la rana en amarillo pálido la voz que aparece del mismo color.]
- g) **Ana:** ¿O sea que la rana es la que pregunta “¿Me compras algo?”? [Señalando el texto escrito en el libro].
- h) **Mediadora:** ¿Tú crees que es la rana la que pregunta “¿Me compras algo?”? Luego veremos. Y esta otra voz ¿De quién es? [Señalando la intervención de otro personaje identificado con un color y tipo de letra distintos.]
- i) **Ana:** La del otro que le dice que lo acompañe al mercado.
- j) **Mediadora:** ¿Y quién será ese otro?
- k) **David:** Otra rana.
- l) **Mediadora:** ¿Otra rana?

- m) **Ana:** Puede ser el amigo, el tío o la mamá.
- n) **David:** El amigo.
- o) **Mediadora:** ¿El amigo? ¿A ustedes un amigo les dice “acompañeme al mercado”?
- p) **Ana:** No, yo creo que es la mamá.
- q) **Mediadora:** ¿Sí? ¿Por qué crees que es la mamá?
- r) **Ana:** Porque la mamá es la que va al mercado y no el amigo.

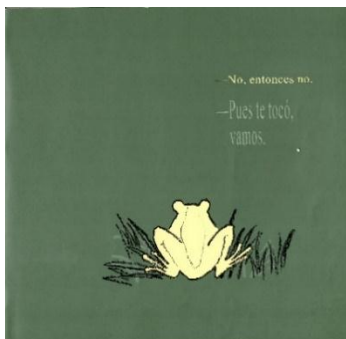
Figura 19. Primera página del libro *Rana*.



Como se observa en las intervenciones b) y d), los niños identificaron con respuestas de tipo composicional literal los elementos gráficos presentes en la página, tales como la tipografía, el color y la imagen de una rana. A partir de esta exploración, se evidenció que mediante la respuesta que dio David en f), de tipo composicional inferencial, el niño interpretó (aunque como se verá después, equivocadamente) estos elementos visuales, relacionando al personaje de la rana que aparece en la ilustración con una de las voces que aparece con el mismo color de la rana, amarillo pálido. La afirmación de David

contribuyó a reforzar en Ana esta misma idea, tal como se observa en g), creándose en ella una confusión que mantuvo casi hasta el final de la historia, la que sólo logró aclarar al producirse su desenlace. Al adoptar la hipótesis presentada por David como verdadera, ella no identificó los tres personajes presentes en la historia: la rana, la niña y su madre. Es importante señalar que Ana logró inferir que una de las voces corresponde a ésta última. Lo hizo después de haber hecho varias conjeturas en g) y en m) que evidentemente desechó para formular la respuesta p) que dio para rechazar la idea de que el que hizo la solicitud a la niña de ir al mercado era un amigo y para plantear la hipótesis de que fue la madre quien la formuló. A pesar de que la mediadora buscó que la niña reflexionara sobre la pertinencia de plantear que una de las voces era la rana, ello no sucedió por haber indicado ella misma que luego abordarían ese punto. Es evidente que esta intervención de la mediadora fue desacertada puesto que permitió que la duda de Ana con relación a la identificación de los personajes subsistiera porque esperaba que en el transcurso de la historia pudiera aclararlo.

Figura 20. Página 2 Libro Rana.



Contrario a lo que sucedió con la interpretación de la voz de la niña, Ana y David interpretaron de manera acertada la de la madre, que interviene en la historia representada en verde claro. Inicialmente con la respuesta formulada en k), de tipo referencial inferencial, David vinculó este personaje con otra rana y Ana, en m), con una respuesta categorizada de la misma forma, con un posible amigo. Sin embargo, la mediación permitió que ellos se percataran que un amigo no les pediría que los acompañara al mercado, por lo cual finalmente Ana, en p), respuesta de tipo referencial inferencial, pudo relacionar este personaje con el rol de un adulto, en este caso, la madre. En esta situación puede decirse que se evidenció que la mediación, tal como lo señala Solé (1993) fungió como una "... ayuda necesaria para que (los niños pudieran) construir un significado adecuado" (p. 91), pues de otro modo continuarían realizando interpretaciones no ajustadas sobre la historia.

A partir de esta exploración, la mediadora mostró la siguiente página, en la cual se leyó el texto:

-No, entonces no.

-Pues te tocó, vamos.

- a) **Ana:** ¡Sí!, ¡es la mamá porque la obliga! [Reafirmando su anterior hipótesis].
- b) **Mediadora:** ¿Y qué más ven?
- c) **David:** Una rana mirando para el fondo.
- d) **Mediadora:** ¿Y qué significado tiene esto?
- e) **Ana:** Que se va a ir sola.
- f) **David:** O que la va acompañando [Refiriéndose a que va acompañando a la mamá]
- g) **Ana:** Mmm Esta rana es esta misma que está aquí, sino que ella va detrás de la mamá. [Señalando la rana que aparece ubicada en la primera página, a la izquierda, y luego la que aparece en la página siguiente]

Al leer el texto en la respuesta a) de tipo referencial y personal inferencial, Ana ratificó su hipótesis sobre la identificación de uno de los personajes de la historia: la mamá de la niña, pues relacionó el tono de autoridad expresado por este personaje al anunciarle a su hija que tenía que acompañarla al mercado, después de que ésta le manifestara su negativa a hacerlo, con el que, en ocasiones, seguramente tiene su propia madre. La niña apeló a sus propias vivencias para relacionarlas con lo narrado en el texto y para interpretar el sentido de lo expresado por el personaje adulto cuando le da a su hija la orden de acompañarla: “Pues te tocó, vamos”

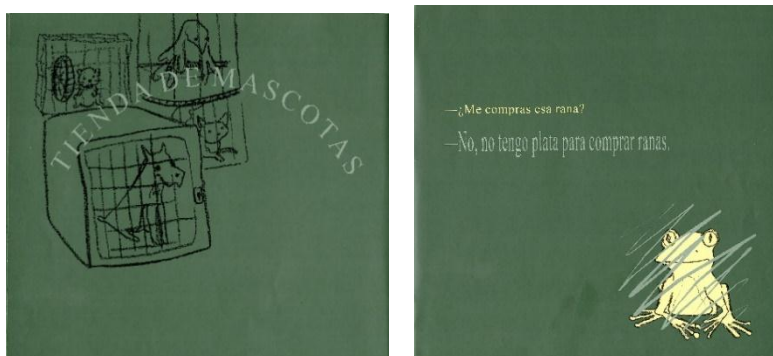
Es importante resaltar aquí que esta respuesta es también un ejemplo de aquéllas que resultaron difíciles de clasificar precisamente porque se evidencia el solapamiento que, según plantea Fittipaldi (2012) se establece entre dos distintos tipos de respuestas: la referencial y la composicional. La respuesta que da Ana que puede clasificarse como referencial, también puede considerarse como composicional con función narrativa. Ana infiere el sentido de la respuesta de la mamá de la niña y para hacerlo se basa en sus propias experiencias personales en la relación que ella tiene con su madre.

Ahora bien, la intervención de la mediadora en este momento de la conversación pidiéndoles a los niños que describieran lo que veían en la ilustración, propició que lo hicieran. En la respuesta que dio en c) que es de tipo referencial literal, David describió la posición de la rana cuando está sentada de espaldas en el césped. Al indagar la mediadora sobre el significado que podría atribuírsele a esta ilustración, propició por parte de los niños respuestas más elaboradas, de tipo referencial inferencial, tales como las que se observan en e) y f). Ana, primero, y, luego, David, formularon hipótesis sobre la razón por la cual la rana se encontraba en esta posición. Estos supuestos llevaron a que Ana observara detenidamente la ilustración y a que evidenciara su comprensión sobre el desarrollo de la secuencia de la historia, manifestando que la rana ilustrada en ambas páginas era el mismo personaje. Ana identificó el desplazamiento de la rana en estas dos ilustraciones, evidente en su intervención marcada como g) en la que produjo una respuesta de tipo referencial inferencial, al expresar que la rana iba siguiendo a uno de los personajes de la historia. Para generar esta respuesta relacionó ambos códigos, reconociendo así la interdependencia existente entre la imagen y lo escrito.

En la página siguiente, (identificada como la 4) en la que se exhibe en la ilustración una tienda de mascotas y su correspondiente letrero y algunas de las jaulas con los animales que se venden — un gato, un perro, un hámster y un pájaro-, la niña al pasar

por este lugar le pide a su madre que le compre la rana que ha visto -lo que se evidencia cuando le dice: ¿Me compras esa rana? — pero ésta se niega argumentando que no tiene dinero para hacer este tipo de compras. La negativa de la madre se simboliza en la ilustración mostrando la rana que aparece tachada. Sobre esta situación surgió la siguiente conversación:

Figura 21. Páginas 3 y 4 libro Rana.



- a) **Ana:** [Lee en voz alta] Tienda de mascotas.
- b) **Ana:** [Guarda silencio por un momento observando detenidamente las páginas y pregunta] ¿Y qué van a hacer ahí?
- c) **Mediadora:** ¿Qué crees que van a hacer ahí?
- d) **Ana:** Va a dejar a la rana, o van a comprar un animal.

En este momento, la mediadora lee el texto de la página contigua en voz alta:

—¿Me compras esa rana?

—No, no tengo plata para comprar ranas.

- e) **Ana:** ¿Cuál rana?
- f) **David:** ¡Ah!, pues es que la rana está en una tienda de mascotas. O sea que, hay una rana, y una niña está preguntando si le compran esa rana.

En la exploración de esta doble página, Ana insistió en su hipótesis anterior en la cual afirmó que la voz identificada con el color amarillo pálido corresponde a la rana que aparece en la ilustración, por lo que en b), respuesta considerada referencial literal y en d), respuesta catalogada como referencial inferencial, denotó su confusión al no comprender por qué si este personaje era una rana, la niña estaba pidiendo que le

compraran otra. Por otro lado, en f) David hizo una interpretación referencial de nivel inferencial en donde logró diferenciar a los tres personajes presentes en la historia. Este comentario reflejó además las conexiones interpretativas de David, pues al tener en cuenta todos los elementos de la doble página –texto escrito, ilustración y diseño gráfico, relacionarlos e interpretarlos– esfuerzo cognitivo importante que demanda la lectura de un libro álbum, pudo hacerle aclaraciones a su hermana sobre el género del personaje que acompaña al adulto, una niña, identificar a la rana que aparece desde el inicio de la historia como la que está dentro de la tienda de mascotas y ratificar la intención de la niña al preguntarle a su madre si se la podía comprar.

A continuación, la mediadora dirigió la atención de los niños hacia el significado de las líneas de color verde claro que aparecen tachando a la rana, ubicada en el lado derecho del borde inferior de la doble página.

- g) **Mediadora:** ¿Y qué pasó aquí con la rana? [Señalando la ilustración de la rana tachada en el libro].
- h) **David:** Que parece encerrada.
- i) **Mediadora:** ¿Será que está encerrada?
- j) **David:** Sí, porque aquí hay unos rayones, entonces parecen como una reja.
- k) **Mediadora:** ¿Qué significaran esos rayones?
- l) **Ana:** Parece que estuviera encerrada en algo.
- m) **Mediadora:** ¿Y no será un tachón?
- n) **David:** No creo.
- o) **Mediadora:** ¿No? Recordemos, la niña le pregunta a su mamá si le compraba esa rana y la mamá responde que no.
- p) **Ana:** Ah, debe de ser entonces que el tachón quiere decir que no hubo rana para el niño.
- q) **Mediadora:** Así es. No aceptó comprarla ¡Tachada esa idea!

Las intervenciones h), j) y l) expresan interpretaciones de tipo referencial y composicional de nivel inferencial, pues ambos niños describieron y dieron sentido a los elementos que observaron en la ilustración e interpretaron los tachones como encierro. No tuvieron en cuenta, sin embargo, relacionar lo observado con el diálogo sostenido entre la madre y la niña. La mediación generada favoreció la acertada interpretación de Ana sobre estos mismos elementos, como se observó en el comentario p), a través del cual, mediante una respuesta de tipo referencial inferencial, replanteó el significado que había atribuido ella misma a los tachones, planteando que esta es una forma de expresar que la voz acompañante de la madre, que esta vez identificó como un niño, no pudo

obtener la rana. Esto fue corroborado por la mediadora para mostrar lo ajustado del comentario de la niña, quien, sin embargo, no hizo ninguna intervención para pedirle a Ana explicar cómo hizo para identificar la identidad adjudicada al personaje que acompaña a la madre en su trayecto al mercado.

Más adelante, la mediadora conversó con los niños sobre el camino que suelen recorrer cuando van al mercado con sus padres, lo que ven y hacen durante la realización de este tipo de actividades a fin de invitarlos a establecer conexiones entre sus experiencias de vida y el relato, tal como se muestra en el siguiente fragmento. Buscó propiciar también que hicieran anticipaciones sobre el desarrollo de la historia:

- r) **Mediadora:** ¿Qué creen que va a pasar ahora que la mamá no le quiere comprar la rana a su hija?
- s) **Ana:** ¿Que van a comprar otra mascota?
- t) **Mediadora:** ¿Será? Pero ellos iban a hacer mercado.
- u) **Ana:** Pero ahí están en la tienda de mascotas.
- v) **David:** De pronto cambiaron de opinión [Refiriéndose a que estas dos personas cambiaron de opinión y decidieron ir a la tienda de mascotas en vez de ir a mericar].
- w) **Mediadora:** ¿No será que en el camino pasaron por la tienda de mascotas? ¿A dónde había dicho la mamá que iban a ir?
- x) **Ana:** Que fueran al mercado.
- y) **Mediadora:** Sí y entonces esa tienda de mascotas ¿Por qué aparece en la historia? Cuando uno va camino al mercado ¿Qué ve?
- z) **Ana:** Almacenes, tiendas.
- aa) **Mediadora:** Ajá. Así como ustedes ven muchos otros locales cuando van a hacer mercado, la niña y su mamá los vieron también y pasaron por la tienda de mascotas.

Ana respondió en s), catalogada como referencial inferencial, a la invitación de la mediadora de hacer predicciones, planteando una anticipación, solo que las dudas le generaron expresarla en forma de interrogación.

Además de lo anterior, es importante mencionar también que la intervención u) de Ana muestra cuando se percató de que a pesar de que los personajes de la historia estaban en la tienda de mascotas, aunque ese no era el destino que la madre había planeado. Esto se reafirma en las intervenciones w), y) y aa) que expresan un acierto de la mediadora, quien guio la conversación para que los niños, con base en la relación establecida entre sus experiencias de vida y la situación planteada en la historia,

comprendieran la presencia de la tienda de mascotas durante el trayecto recorrido por la madre y su niña y su significado en la historia, tal como se muestra en las intervenciones de Ana en x) y z), respuestas que pueden ser caracterizadas como de tipo personal literal.

Al continuar la lectura del libro se observa a la rana en una pecera de vidrio y en un pequeño cartel está indicado su precio: "\$500". La conversación de los personajes de esta historia continúa con la negativa de la madre ante la insistente solicitud de la niña (página enumerada como 5).

Figura 22. Páginas 5 y 6 libro *Rana*.



Los niños exploraron ambas páginas, señaladas en este trabajo como la 5 y la 6, e identificaron los elementos visuales y textuales presentes en las mismas. La mediadora intentó guiar a los niños hacia su interpretación tal como se observa en el siguiente fragmento:

- a) **David:** La rana está en una pecera. La están vendiendo.
- b) **Mediadora:** ¿Y cuánto vale la rana?
- c) **Ana y David:** \$500.
- d) **Mediadora:** \$500 ¿Cara o barata?
- e) **Ana y David:** Barata.
- f) **Mediadora:** ¿Y por qué será que la mamá no le quiere comprar la rana si es barata?
- g) **David:** ¿Porque no le gustan las ranas?
- h) **Ana:** Pero si ella es una rana (refiriéndose al personaje que acompaña a la madre, a quien en este momento se evidencia que identifica confundida como una rana).
- i) **David:** No, es una persona.

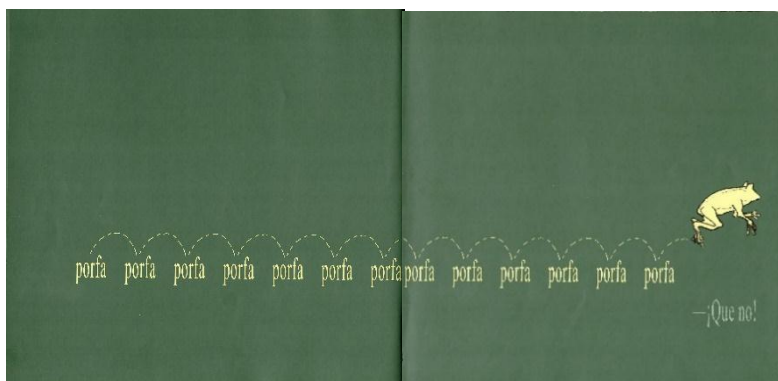
En esta parte del diálogo que sostuvieron la mediadora y los dos niños sobre la página 5, se evidencia que David con su intervención a) produjo una respuesta composicional inferencial, que, a la vez, también es referencial inferencial en tanto identifica al personaje rana como el animal que está en la pecera y que está a la venta. No habla de una rana cualquiera sino del personaje de la historia. Los comentarios c) y e) expresados por David y Ana al identificar el precio de la rana expuesto en un cartel y al hablar de pesos colombianos, que pueden considerarse respuestas de tipo personal inferencial, evidencian la relación que hicieron de lo leído con sus experiencias personales. David en particular en g) postuló una respuesta de tipo referencial inferencial sobre la razón por la cual uno de los personajes de la historia, la madre, se rehusaba a comprarle una rana a su hija. Este tipo de respuesta al igual que otras producidas durante la conversación en torno a la lectura de este libro, evidencia la complejidad que reviste cualquier intento de categorización en tanto también puede considerarse también como una intervención de tipo personal inferencial. Estas conexiones y el direccionamiento de la mediadora en f) también le aportaron claridad a David, permitiéndole así corroborar su interpretación expresada en i) sobre la identidad de uno de los personajes protagonistas de la historia, la niña, a quien Ana identificó como una rana y David como una persona. La confusión de Ana al afirmar que la voz que aparecía en amarillo pálido era la misma del personaje de la rana que se mostraba en la ilustración, se debió seguramente a que ésta también aparecía ilustrada con este mismo color. Este análisis se hizo a partir de la intervención referencial de nivel inferencial h). Sin embargo, la mediadora pudo haber aclarado este punto, resaltando el empleo del deíctico “esa” en la expresión “¿Me compras esa ranita? De esta manera hubiera diferenciado los tres personajes presentes en la historia: un adulto, la madre, una niña y la rana exhibida en el mostrador de la tienda de mascotas, sin embargo, no lo hizo, desaprovechando esta oportunidad para aclarar la confusión experimentada por la niña. Tampoco hizo ninguna observación sobre la negativa manifestada nuevamente por la madre cuando la niña le insiste mencionándole que ella la acompañó al mercado, haciendo valer así un argumento adicional. También hubiera sido pertinente preguntarle a Ana por qué pensaba que la rana era la niña.

Terminada la exploración de la página que se ha convenido en enumerar como 5, se prosiguió con la lectura de la página 6, donde surgió la siguiente situación que ejemplifica la transición de las respuestas de los niños del nivel literal al inferencial, en un mismo tipo de categoría:

- j) **Mediadora:** ¿Qué pasó en esta página? [refiriéndose a la página 6 en la que aparece la rana saltando de la pecera, lo que al hacerlo produce la caída de ésta y del agua que contenía]
- k) **David y Ana:** La rana se escapó [Mirando atentamente la ilustración que muestra a la rana saltando de la pecera].
- l) **Mediadora:** ¿Y cómo se escapó la rana?
- m) **David:** Saltando o moviéndose.
- n) **Ana:** Moviendo el jarrón.
- o) **David:** Tumbando la pecera.
- p) **Mediadora:** ¿Para qué se escapó de la pecera? ¿A dónde creen que irá?
- q) **David:** Para la casa.
- r) **Mediadora:** ¿Para la casa de quién?
- s) **David:** De la niña.

En este diálogo, la categoría referencial literal se evidenció en las respuestas k), m), n), o), que dieron los niños cuando identificaron que la rana había escapado de la pecera al tumbarla, situación que está ilustrada en la página ya mencionada. Después de que la mediadora intervino buscando que se hicieran hipótesis sobre el lugar adonde se dirigiría la rana, David y Ana lograron inferir que esto había ocurrido gracias a los movimientos que ocasionó este personaje para derribar la pecera. Inclusive es interesante observar cómo en o), David completó la frase de Ana, quien en n) afirmó que la rana había escapado “moviendo el jarrón”. Lo que hizo fue añadir que la había tumbado. Asimismo, David pudo inferir que la intención de la rana era seguir al personaje con el que deseaba estar. Aunque la mediadora hubiera podido analizar con los niños las razones por las cuales pensaban que la rana va para donde la niña, para señalar así la importancia de volver sobre el texto, sobre lo leído a lo largo del análisis.

Figura 23. Doble página: porfa porfa porfa...



En esta doble página se observa el camino que recorre la rana brincando y haciendo pausas cada vez que la niña insistía en que le comprara su mamá la rana. La ilustradora usó el recurso de las líneas punteadas para sugerir el movimiento acompasado de este personaje, haciendo uso, a la vez, de la repetición de la palabra “por fa”, diminutivo de “por favor”. Esta cadena de reiteraciones recibe una negativa: “¡Que no!”

La respuesta proferida por la madre llamó profundamente la atención de ambos niños, quienes al escucharla hablaron de la severidad de ésta, lo cual dio pasó a un intercambio de opiniones al respecto y la asunción de posiciones personales en relación con esta situación, tal como se observó en el siguiente diálogo:

- a) **Ana:** ¡Qué mamá tan dura!
- b) **Mediadora:** Sí, así es. ¿Ustedes qué harían si estuvieran en la situación del niño que desea tener la rana?
- c) **David:** Yo la convenzo.
- d) **Mediadora:** ¿Cómo la convences?
- e) **David:** Le regalo un beso y un abrazo [Todos los participantes ríen ante este comentario].
- f) **Mediadora:** ¿Y tú? [Refiriéndose a Ana].
- g) **Ana:** Mi mamá a veces me dice que cuando es no, es no, entonces ni modo.

Al analizar este segmento se evidenció la cercanía de la temática tratada en el libro con las experiencias cotidianas de David y Ana y las reacciones que esta situación les generó, lo cual es denominado por Fittipaldi (2008: S.P) como clave personal o íntima,

uno de los diversos modos que tienen los niños de acercarse al texto, que revela “el bagaje de experiencias que traen a la lectura” los lectores y los “diversos saberes que ponen en juego cuando leen.” La carga emotiva de las intervenciones de Ana y David está explicitada en sus respuestas cuando “...al leer el texto lo hacen desde sus propias búsquedas, angustias o anhelos, y proyectan en él sus propias historias, sus experiencias, cuando el relato los hace viajar lejos para luego traerlos de vuelta a sus propias vidas” (Fittipaldi, 2008, s.p.).

Otras participaciones que se dieron con relación a esta página se muestran en el siguiente diálogo:

- h) **Mediadora:** ¿Qué indican esas rayitas? (La mediadora se refiere a la línea punteada que indica cada salto de la rana que se produce simultáneamente con la solicitud que la niña de manera reiterada le hace a su mamá: “porfa, porfa...”)
- i) **Ana:** Que la rana iba saltando e iba diciendo cada vez que tocaba el piso “porfa”
- j) **Mediadora:** Y luego ¿Qué hizo la rana?
- k) **David:** Quedó en el aire.
- l) **Ana:** Pero, ¿cómo se va a sostenerse en el aire?

En esta conversación surgieron respuestas de tipo referencial tanto literal como inferencial. La respuesta de Ana en i) cuando interpretó la línea punteada que sigue el trayecto de la rana, la cual va marcando a la vez cada solicitud de la niña a su mamá, es de tipo referencial inferencial. Esta respuesta expresó, una vez más, su confusión hacia la identificación de los tres personajes en la historia al manifestar que era la rana de la ilustración quien decía porfa cada vez que saltaba. Este aspecto no fue, sin embargo, aclarado por la mediadora quien hubiera podido aprovechar esta ocasión para lograr que Ana no siguiera confundida respecto a la identidad de los dos personajes que intervienen en el diálogo, que cómo se recordará nunca son ilustrados.

Más adelante, cuando la mediadora pidió a los niños hacer conjeturas sobre lo que haría la rana después de esta acción narrativa, David expresó de forma literal lo que veía en la página y sólo identificó que este personaje quedó en el aire, como se muestra en k), suposición que Ana cuestionó de manera firme mediante la pregunta l), encontrando ilógico el hecho de que la rana quedara suspendida en el aire. Con esta intervención Ana expresó su capacidad de análisis frente a este tipo de situaciones.

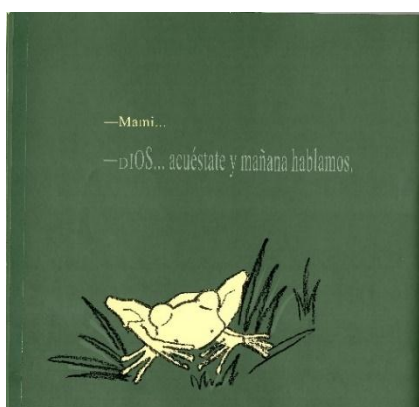
Al avanzar en la lectura de la historia, se evidenció a partir del diálogo mantenido entre madre e hija que la primera se sostiene en su negativa, lo que expresa cuando,

frente a la solicitud que le hace la niña de comprarle la rana que vio en la tienda de mascotas, afirma “Dios... acuéstate y mañana hablamos”.

A pesar de recibir esta orden terminante por parte de su madre para que se acostara, la niña continuó solicitándole que conversaran sobre el tema a lo que la madre le respondió que podrían hacerlo siempre y cuando no fuera abordado el tema de las ranas. Para mostrar las emociones de la madre frente a este desacuerdo (página 8) y el cambio expresado en el tono de su voz se apela a un aumento gradual de las letras que forman la palabra “Dios”, lo cual le imprime a este enunciado un matiz de exasperación que se enfatiza con el tamaño desigual de esta palabra.

Los siguientes fragmentos de la lectura muestran cómo los niños identificaron y relacionaron elementos presentes en los dos códigos, el escrito y el visual.

Figura 24. Página 8 libro Rana.



—Mami...

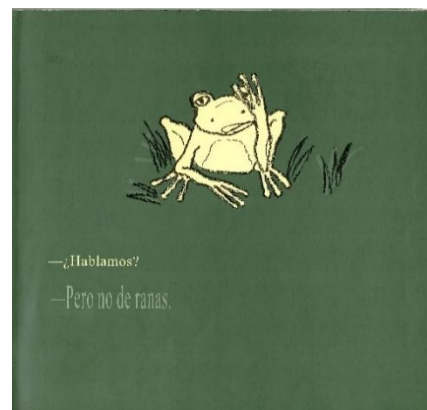
—**DÍOS**...acuéstate y mañana hablamos.

- a) **Ana:** Ahí se ve la rana acostada en el césped.
- b) **Mediadora:** ¿Y por qué?
- c) **Ana:** La mandaron a acostar.

Con la respuesta c) Ana produce una intervención de tipo composicional literal pues describe lo que

está haciendo la rana en la ilustración de la página 8. Este comentario también puede ser catalogado como referencial inferencial puesto que la niña brinda una explicación sobre la razón por la cual la rana se acostó a dormir. Aquí la mediadora no hizo ninguna intervención para que Ana explicara quien creyó que había mandado a acostar a la rana.

Figura 25. Página 9 libro Rana



Luego, la mediadora continuó con la lectura de la página 9:

—¿Hablamos?

—Pero no de ranas.

- d) **Mediadora:** ¿Qué pasó acá?
- e) **David:** Creo que la niña va a convencer a su mamá de comprarle la rana.
- f) **Mediadora:** ¿Por qué?
- g) **David:** Porque se levantó para hablarle a su mamá de la rana.

Las respuestas de David en esta parte del diálogo, e) y g), insertas en la página 9, que pueden ser catalogadas como referenciales inferenciales, expresan la interpretación que hace de las intenciones del personaje de la niña en el sentido en que piensa que va a seguir insistiendo con su petición. Inclusive interpreta que ella después de haberse acostado, obedeciendo así la orden que le dio su mamá de hacerlo, se levanta al otro día para pedirle nuevamente que hablen. El hecho de que David hiciera esta interpretación evidencia que pudo establecer la relación entre texto e imagen. Para afirmar lo expresado en la intervención g) tuvo que relacionar la imagen de la rana dormida, que luego aparece ilustrada en el borde superior de la página recién levantada restregándose un ojo, con la solicitud que la niña le hace a su mamá cuando le formula la pregunta de si pueden hablar. Pudo inferir así que la niña lo hizo recién se levantó y que se fue a dormir igual que la rana.

El texto escrito no especifica el transcurso del tiempo ni el cumplimiento de las peticiones de la madre por parte de su hija, pero la interpretación que hicieron los niños sobre las ilustraciones los ayudó a situar esta conversación en un tiempo específico y a inferir que la niña efectivamente se acostó a dormir, se levantó al otro día y, luego se fue a bañar. Cabe resaltar que el uso de la palabra “mañana” indica el paso del tiempo en la historia, lo que se ratifica con los signos visuales usados en la página 9, donde se observa a la rana frotándose los ojos y con expresión somnolienta, lo que denota que se acaba de levantar y que ha

Figura 26. Página 10 libro Rana.



pasado un lapso de tiempo considerable desde la última vez que la niña habló con su madre.

La mediadora continuó leyendo la página 10:

–Pero...

–¡Qué no! ¡Báñate!

- h) **David:** Yo creo que cuando ella dijo hablemos (refiriéndose a la niña) ya se había levantado porque ya era de mañana, entonces la mamá la mandó a bañarse.
- i) **Mediadora:** ¿Y qué pasó con la rana?
- j) **David y Ana:** Se fue a bañar también.

En este momento de la conversación, David, mediante la intervención referencial inferencial h), interpretó el paso del tiempo en la historia, reconociendo que ya era otro día. Luego, ambos niños en la intervención referencial literal j), después de comparar las acciones de la niña y de la rana, concluyeron que esta última aprovechó para bañarse con el agua de la lluvia.

La mediadora continúa la lectura de la página 11:

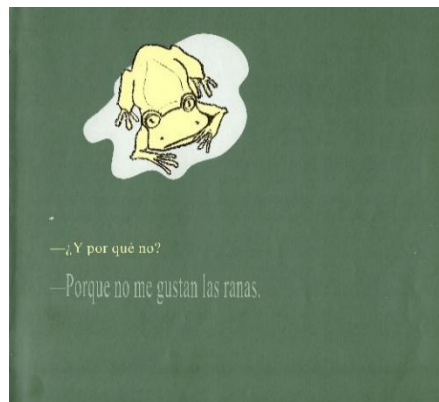
–¿Y por qué no?

–Porque no me gustan las ranas.

- k) **Mediadora:** ¿Qué pasó con la rana?
- l) **David:** Se entristeció.
- m) **Ana:** Puso cara de tristeza porque la mamá no quiere a las ranas y no quiso comprársela.
- n) **Mediadora:** Pero si Ana dice que el personaje que habla aquí, de letra color amarillo claro, es una rana, ¿por qué dice la mamá que no le gustan las ranas? ¿O sea que no le gusta su propia hija o es que este personaje no es una rana?
- o) **Ana:** [Niega con la cabeza]. Es que hay mamás que quieren a sus hijos y otras que no.

Es importante recordar que en las intervenciones c), e), g) y h), Ana y David compararon las acciones que veían en la rana con las realizadas por la niña, aunque explícitamente no mencionaran el género de este personaje (la niña), particularmente

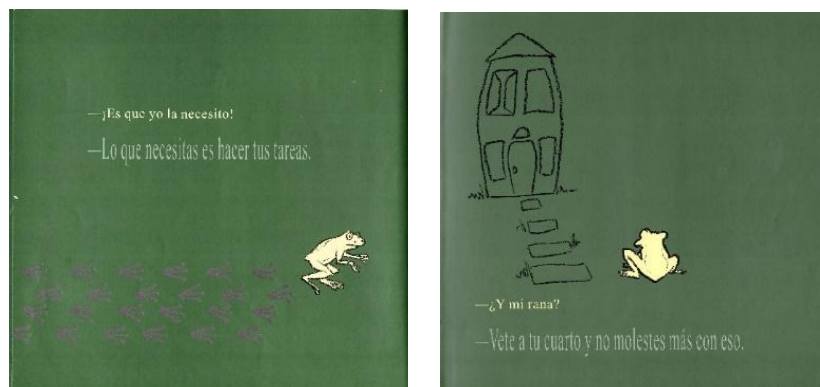
Figura 27. Página 11 libro *Rana*.



Ana que no hizo ningún comentario al respecto. Un ejemplo de esto sucedió en la lectura de la página 11, cuando Ana y David, en las intervenciones l) y m), que pueden ser categorizadas como composicionales inferenciales, identificaron el sentimiento de tristeza que mostró la rana ante el disgusto expresado por la madre hacia este tipo de animales, que también fue exteriorizado por la niña. A pesar de la intervención de la mediadora, Ana persistió en seguir identificando erradamente a uno de los personajes de la historia. Con la respuesta o), que puede ser considerada como composicional inferencial, Ana mostró que pensando que la historia se desarrollaba entre una madre rana y su hija rana. Esta respuesta también puede ser considerada como personal inferencial al relacionar Ana la intención de la madre de no acceder a la petición de su hijo con el conocimiento que tiene del afecto que puede o no experimentar una madre por sus hijos.

Ya en el desenlace de la historia, la rana aparece saltando hacia el borde derecho de la página. A su paso ha ido dejando sus huellas marcadas en el camino, elementos que pueden asociarse al largo recorrido hecho por este personaje. En la página siguiente, la 13, se muestra una casa de dos pisos donde finalmente se detiene la rana. El personaje se ve de espaldas, observándola, y se puede inferir que se dirigirá hacia ella. Un detalle importante en la casa es que solo una de las ventanas del piso superior está abierta, insinuando que la rana podría entrar por ahí. Por su parte, la niña sigue dialogando con su madre, insistiendo en el hecho de que necesita la rana, argumento que usa la madre para manifestarle que lo que realmente requiere es hacer sus tareas. Como la niña continúa insistiendo, la madre le ordena retirarse a su alcoba y no seguir molestando con este asunto.

Figura 28. Páginas 12 y 13 libro Rana.



Tras la lectura y exploración de la página 13, los niños lograron identificar, mediante intervenciones tanto composicionales como referenciales inferenciales, el significado de las huellas que la rana fue dejando marcadas en el piso.

- a) **Mediadora:** ¿Qué observan detrás de la rana?
- b) **David:** Los saltos que da y las huellas que va dejando.
- c) **Mediadora:** ¿Y por qué hay tantas huellitas?
- d) **David:** Porque ha saltado mucho.

Como se muestra en este momento de la lectura, con la intervención b) David dio una respuesta de tipo composicional inferencial al mencionar el significado de la gran cantidad de huellas dejadas por la rana. Luego, a partir de estos elementos de la composición que cumplen una función narrativa⁵ relacionó el número de huellas con el recorrido que realizó la rana, destacando la gran cantidad de saltos que dio, tal como se evidencia en el comentario d), que puede categorizarse como una respuesta de tipo composicional inferencial.

La mediadora continuó con la lectura de la página 13 que resultó reveladora para David y Ana, quienes acotaron lo siguiente:

- a) **Ana:** [Al ver la ilustración exclama confundida] ¡No entiendo! ¿Por qué la rana está afuera de la casa?

⁵ Las líneas de contacto son categorías conceptuales propuestas en Fittipaldi (2012) en el marco del proyecto internacional Visual Journeys: Understanding immigrant children's responses to the visual image in contemporary picture books.

- b) **David:** Es que ya entendí bien.
- c) **Mediadora:** ¿Qué entendiste? Cuéntanos.
- d) **David:** Es que eran dos personas las que hablaban y la rana entonces estaba buscando a la niña, por eso se había escapado.
- e) **Mediadora:** Muy buena observación. Entonces cuéntame ¿Qué pasó con la rana?
- f) **David:** Está fuera de la casa.
- g) **Mediadora:** ¿Qué tiene de particular esa casa?
- h) **David:** Que hay una ventana abierta.
- i) **Mediadora:** Ajá, ¿Y de quién será esa ventana abierta?
- j) **David:** De la niña.
- k) **Ana:** De pronto de la niña que se va a asomar.

Cabe recordar que hasta antes de leer esta página y de darse esta conversación, Ana seguía pensando que una de las voces participantes en el diálogo era una rana, Esta confusión hizo que expresara en a), que puede ser caracterizada como una respuesta de tipo composicional literal, su asombro ante la presencia de la rana parada afuera de la casa. No obstante, lo anterior y la confusión expresada por Ana al oír la explicación de su hermano, la niña pudo comprender al fin la historia. Ello se evidencia en la respuesta k) que puede ser categorizada como referencial inferencial, al identificar al personaje de la niña como la voz que anteriormente había atribuido a la rana.

La interpretación de la página 13 le permitió a David comprender la historia, como se observa en las intervenciones b) y d), las cuales pueden ser categorizadas como respuestas referenciales de nivel inferencial, pues éste planteó diversas conexiones tratando de dar sentido a las acciones de los personajes, a los elementos visuales y textuales expuestos en el texto. Además, corroboró una vez más su hipótesis de que en la historia participan tres personajes, una rana, una niña y su madre.

Continuando con el análisis de este fragmento, surgieron intervenciones pertinentes por parte de la mediadora que apoyaron la identificación de los elementos de significación en la ilustración. Supo aprovechar la identificación por parte de Ana de la ventana abierta para pedirles a ésta y a su hermano precisar a cuál espacio da acceso ésta y quién duerme en él. Reconocimiento que dio paso a inferencias sobre el desenlace de la historia, cuestión sobre la cual Ana y David hicieron las siguientes anticipaciones:

- l) **Mediadora:** ¿Qué creen que va a pasar?
- m) **David:** Que la rana se va a entrar por la ventana y la niña va a ver a la rana.
- n) **Mediadora:** ¿Y luego qué podrá pasar?

- o) **Ana:** Que el niño le esconde a la mamá que la rana ya llegó.

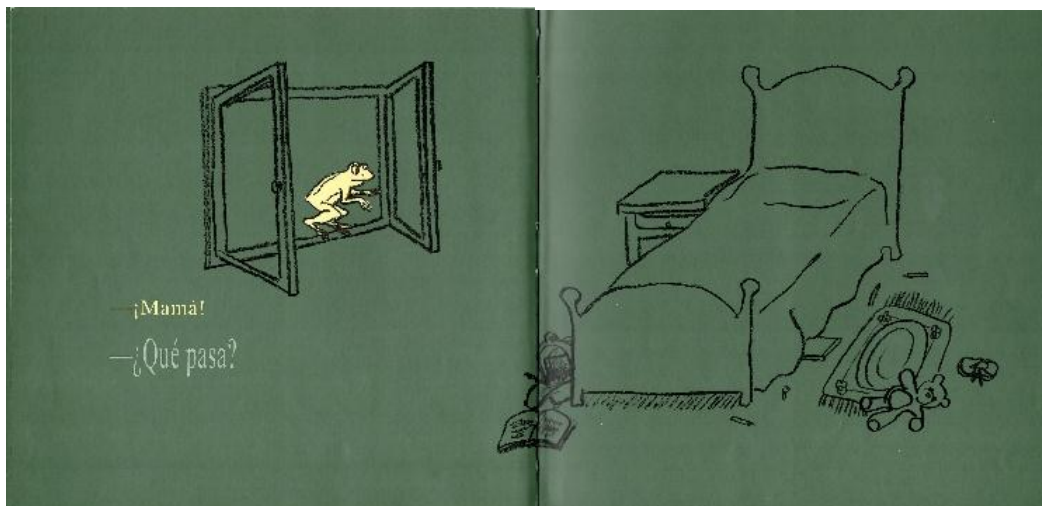
Es relevante anotar que este espacio propiciado por la mediadora para que los niños hicieran predicciones sobre el desenlace de la historia, permitió que continuarán participando activamente en la construcción del significado del texto, puesto que “la relación texto-lector es un intercambio permanente entre lo que el texto objetivamente ofrece al lector y lo que él construye con la intervención de su imaginación, (en este sentido) la lectura se convierte en un acto dinámico y de significaciones múltiples” (Suárez, 2014, p. 223). Como resultado de esta intervención, surgieron respuestas referenciales de nivel inferencial como m) y o), las cuales reflejaron en cierta medida el análisis que los niños hicieron partiendo de los elementos que el libro les había ofrecido y de su percepción sobre los hechos narrados.

A partir de estas intervenciones, la mediadora preguntó a los niños sobre su postura frente a lo sucedido y cual habría sido su proceder de estar en el lugar de la niña. Está fue la conversación que surgió:

- a) **Mediadora:** ¿Ustedes qué harían si estuvieran en el lugar del niño de la historia?
- b) **David:** Yo la escondo.
- c) **Ana:** Yo no sé la escondo, yo se la muestro.
- d) **Mediadora:** ¿Y tú por qué la esconderías? [Preguntándole a David].
- e) **David:** Porque a mi mamá no le gustan las ranas.

Como se observa en este fragmento, Ana y David se pusieron en la posición del personaje de la niña y expusieron lo que hubieran hecho frente a la situación planteada en la historia, evidenciando conexiones personales literales entre sus experiencias de vida y lo leído, las cuales tienen que ver con la situación personal, gustos e intereses, y sobre todo las asociaciones imaginarias que generaron los niños con el texto (Suarez, 2014).

Figura 29. Páginas 14 y 15 libro Rana.



Continuando con la historia en la página 14, la niña llama a su mamá, ya no en un tono demandante sino de asombro, detalle que se intuye por el signo de exclamación que acompaña la palabra “mamá”, la cual confirma al lector que efectivamente la voz que aparece en color verde claro alargada es la de la madre de la niña. Ésta le responde “¿Qué pasa?” al no comprender por qué su hija la está llamando de esta forma.

Simultáneamente, la ilustración muestra, tal como lo predijeron los niños, que la rana entra a la casa por la ventana que se encontraba abierta. Se puede suponer que la habitación pertenece a la niña por los implementos infantiles que se encuentran regados en ésta, entre ellos cuadernos, lápices, juguetes y un maletín en forma de rana que está en el suelo. Éste último elemento refleja la preferencia de la niña por este tipo de animales, lo cual justificaría su insistencia por conseguir el anhelado animal. También hay un pequeño tapete al lado de la cama sobre el cual hay dibujadas unas flores, decoración que hace suponer que el dueño de esta habitación probablemente sea una niña.

Cabe señalar que cuando la mediadora retomó la lectura del libro álbum y mostró la siguiente página de la historia, la 15, Ana y David vivieron una auténtica experiencia de lectura estética al descubrir que sus predicciones eran ciertas, puesto que como concluye Suárez (2014: 226) “el niño vive una sensación de placer y satisfacción en el momento en que logra encontrar sentido a lo que lee, y es así porque en este proceso

receptivo se está convirtiendo en co-creador del texto y se siente orgulloso de lo que su mente ha imaginado, estructurado y construido.”

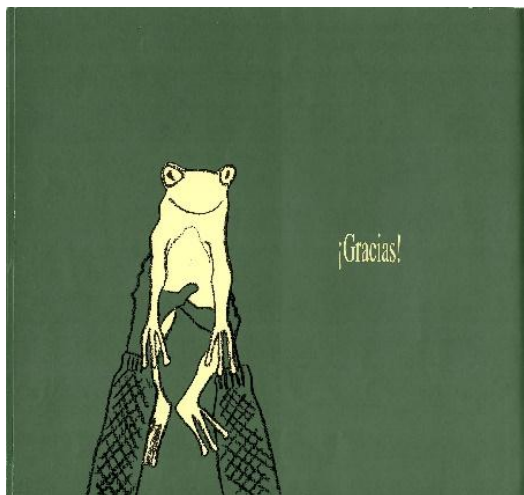
A partir de esta acción narrativa, los niños discutieron sobre el género del personaje infantil valiéndose de los elementos presentes en la ilustración y generando intervenciones que pueden ser consideradas como personales literales y también de tipo intercultural inferencial al intentar identificar a uno de los personajes teniendo como precedente lo que ha sucedido en la historia y relacionando esta información con saberes y estereotipos socio-culturales que han adquirido a lo largo de sus vidas, como se muestra a continuación:

Ana observó atentamente y en silencio la ilustración, luego señaló la alfombra y dijo en voz baja a su hermano:

- a) **Ana:** El cuarto parece de una niña, no de un niño.
- b) **Mediadora:** ¿Por qué parece más de una niña? [Preguntándole a Ana].
- c) **Ana:** Porque tiene un osito de peluche y en el tapete hay flores.
- d) **David:** De pronto es también un oso de peluche de un niño.
- e) **Mediadora:** ¿Y el tapete?
- f) **David:** Ah sí, esos tapetes son de niña, solo que las niñas no son tan insistentes, pero esta como que sí.

En esta discusión, Ana atribuyó en a), respuesta que puede considerarse como composicional referencial, la pertenencia de los elementos desperdigados por el suelo de la habitación a un personaje femenino. Para ella, tal como lo expresó en la respuesta c), catalogada como composicional inferencial, culturalmente los osos de peluche y elementos decorados con flores están asociados con este género. Este comentario también puede ser considerado como intercultural inferencial en tanto lo que refiere Ana proviene de un conocimiento social y cultural, basado en su propia experiencia. Por otro lado, David manifestó en d), respuesta que puede ser considerada como intercultural literal y también de tipo personal inferencial, una postura diferente frente a estos estereotipos, abriendo la posibilidad de que un niño también pueda tener como juguete, un oso de peluche. Al manifestar su posición en f), respuesta catalogada como personal inferencial y también como intercultural literal, David, con base en sus valoraciones sobre lo femenino y lo masculino manifestó que, para él, culturalmente, las niñas no actúan así. Sin embargo, la lectura de esta historia confrontó su posición sobre la actuación de las mujeres.

Figura 30. Página 16 libro Rana.



Al final de la historia, la niña se encuentra con su anhelada rana, la cual se muestra sonriente al ser sostenida como un trofeo entre sus dos manos. La rana, tras una larga travesía logra llegar donde la niña, pero ella supone que ha sido su madre quien se la ha traído como regalo.

Esta acción narrativa simbolizó el encuentro final entre dos personajes que recorrieron caminos simultáneos a lo largo de la historia. Se puede ver que no aparece ninguna reacción por parte de la madre, por lo tanto, la historia tiene un final abierto ya que no se define

su reacción frente al agradecimiento expresado por su hija cuando se encuentra con la rana.

Sobre los aspectos comentados surgió el diálogo que se indica a continuación:

- a) **Mediadora:** ¿Qué pasó aquí?
- b) **David:** La niña encontró la rana y la cogió.
- c) **Ana:** Y pensó que se la había dado la mamá, entonces dijo “gracias.”
- d) **Mediadora:** ¿Y realmente fue así?
- e) **Ana:** No, la rana se montó por la ventana.
- f) **David:** Siguió a la niña.
- g) **Mediadora:** ¿Y cómo estuvo el camino?
- h) **David:** Largo, se demoró como un día.
- i) **Mediadora:** ¿Cómo se sentirían ustedes si quisieran una mascota como un perrito, un gatito y de un día para otro les llegara así?
- j) **David:** Yo me lo quedo.
- k) **Ana:** Yo le diría a mi mamá: un perro me siguió.
- l) **Mediadora:** Y si la mamá dice “no, me lo sacan”
- m) **David:** Yo lo seguiría escondiendo. [Todos ríen]
- n) **Ana:** Y yo le diría “mamá ya lo regresé a la calle” y lo escondería.

Las intervenciones b) y c) mostraron la transición de un nivel literal a uno inferencial en la categoría referencial, ya que David primero describió los elementos narrativos presentes en la última página, la 16, y luego Ana interpretó y dio sentido a las

acciones de la niña, deduciendo que ella le dio las gracias a su mamá al suponer que ésta había finalmente accedido a su deseo y le había comprado la rana.

De este modo, los niños construyeron el significado de la historia mediante la lectura de los dos códigos presentes en este libro álbum, el visual y el textual. Identificaron las marcas temporales, como se observa en la respuesta h), catalogada como referencial inferencial, donde David afirma que la rana se demoró un día en llegar a la casa de la niña. Asimismo, esta intervención muestra que, en este punto de la historia, los niños lograron identificar los tres personajes que siempre estuvieron presentes en la historia, los cuales fueron haciéndose evidentes al interpretar ambos códigos. No obstante, lo anterior, por la presencia de tan pocos elementos textuales e icónicos en relación con la identidad de género de una de las voces, siempre se expresaron afirmaciones por parte de Ana que evidenciaron las dudas que ella tuvo respecto a este punto. Es de anotar que estas reacciones fueron explicables y se justificaron en la medida en que, en el libro, tanto en el texto escrito como en las ilustraciones no hay suficientes elementos para afirmar con certeza la identidad de género de una de los personajes protagonistas.

La sesión de lectura culminó tras un intercambio de opiniones acerca de la experiencia realizada. Los niños expresaron su agrado ante este libro y la intriga que les causó no conocer explícitamente desde el inicio, quienes eran los personajes presentes en la historia, incertidumbre que les generó deseos de continuar la lectura.

8.3. TERCERA SESIÓN

En esta sesión fue leído el libro álbum titulado *El Libro de los Cerdos* cuyo autor e ilustrador es Anthony Browne, de nacionalidad inglesa. Fue publicado por el Fondo de Cultura Económica en la colección “Los especiales de la orilla del viento” y traducido al español por Carmen Esteva. La edición leída en voz alta corresponde al año 1996.

Como muchos libros infantiles, el libro no está paginado. La historia es contada por un narrador omnisciente. Incluye también por momentos el diálogo entre los personajes. Está narrada en pretérito imperfecto del indicativo, salvo en las frases que corresponden al diálogo entre los personajes que está en presente simple del indicativo.

Como todo libro álbum, en esta obra las imágenes ocupan un espacio importante en la superficie de la página, dominando el espacio visual. (Díaz, 2007). Tiene como

característica relevante el diálogo existente entre el texto y las ilustraciones, lo que Díaz (2007) califica como interconexión de códigos y como interdependencia, lo que hace que las imágenes aporten “(...) una lectura que desborda la interpretación que el texto nos ofrece” (p. 93).

8.3.1 SINOPSIS DE LA OBRA.

Esta obra narra la historia de la familia De la Cerda, compuesta por el padre, la madre y sus dos hijos, una familia en la que la distribución de tareas es sumamente inequitativa pues es la madre quien asume la realización de todas las actividades domésticas sin recibir ayuda alguna. Hay, de hecho, una marcada discriminación en esta familia pues el padre trabaja, sus hijos estudian, siendo éstas sus únicas obligaciones pues ninguno participa en la realización de las tareas domésticas. La madre, en cambio, trabaja y adicionalmente debe asumirlas enteramente. Es claro que en esta familia se dividen las tareas en función del género, siendo la mujer quien además de hacerse cargo de tareas como cocinar, lavar y planchar la ropa y asear la casa, trabaja fuera de la misma. La situación se complica cuando, cansada de tantos abusos, la señora De la Cerda decide irse dejando una nota en la que califica a su marido y a sus hijos como “unos cerdos”, dejándolos a su propia merced. Incapaces de valerse por sí mismos, los tres personajes caen en una situación similar a la que viven los cerdos, llegando al punto de asemejarse a ellos físicamente y en sus comportamientos.

La historia narra las peripecias que viven el señor De la Cerda y sus dos hijos en ausencia de la señora De la Cerda cuando desvalidos, sin saber cómo afrontar las tareas hogareñas, tras desastrosos intentos para lograrlo, convierten la casa literalmente en un chiquero. Desesperados el padre, Juan y Simón, por no saber cómo resolver la situación en que se encuentran —llegan hasta el punto de buscar sobras en el suelo cuando ya no tienen con qué cocinar- desean desesperadamente el retorno de la señora De la Cerda. Las condiciones puestas por ella a su regreso permiten una distribución equitativa de las tareas de la casa —que no se sabe si se mantendrá o no—, lo que hace que se equilibren los roles familiares: el padre y los niños se reparten las tareas de la casa de forma que todos, incluida la madre, pueden disfrutar la vida cotidiana de una manera diferente. Con relación al desenlace de la historia y a la inquietud que puede quedar en el lector al preguntarse si realmente el conflicto se resolvió completamente, el mismo Browne hace el siguiente comentario. “El final es ambiguo. Yo siempre quise que la madre se quedara, pero es mucho más interesante añadir un poco de incertidumbre. La última página muestra a la señora De la Cerda arreglando el coche y, aunque está sonriendo, el número

de la placa dice “SGIP321” (leído al revés: “123PIGS”), lo cual matiza el optimismo ligeramente. Podría ser solamente una broma, pero también puede ser una indicación de que no todo está tan bien como parece. Aunque la familia ha logrado importantes cambios, no podemos sino preguntarnos cuánto tiempo va a transcurrir antes de que los hombres vuelvan a sus antiguas costumbres.” (Browne & Browne, 2011, p.107).

Ahora bien, es importante anotar que Anthony Browne compara el comportamiento del señor De la Cerda y sus dos hijos con el de los cerdos precisamente por sus comportamientos, ya que estos animales además de ser glotones tienen entre sus hábitos de higiene revolcarse en el lodo, lo que disfrutan enormemente. Esta acción es catalogada en ocasiones como una acción “sucias, cochinas”. Es de anotar que la palabra “cerdo” es utilizada en algunos contextos con un sentido despectivo para referirse a personas cuyas acciones y pensamientos se salen de las reglas. Al equiparar el comportamiento de una persona con la de un cerdo, se quiere significar que actúa como alguien muy sucio o que se comporta de manera considerada grosera o indecorosa. Varios aspectos presentes en la obra como el título de la historia –*El libro de los Cerdos*-, el apellido del padre de la familia, - “De la Cerda”- la metamorfosis que experimentan éste y sus dos hijos cuando se transforman en cerdos, son claras referencias al tipo de comportamientos que adoptan estos animales que se revuelcan en el barro y se comen las sobras que les dan como alimento. Las alusiones usadas para calificar el comportamiento que adoptan el padre y sus dos hijos cuando la señora De la Cerda abandona su casa, permiten al lector valorar la inutilidad e incapacidad de estos personajes para encargarse de su manutención diaria, lo que los hace literalmente ser y comportarse, tal como se dice en el argot popular “como unos cerdos” y, convertir su casa en un chiquero.

La obra de Browne trata principalmente de las relaciones familiares y de la importancia de instaurar la igualdad entre sus integrantes. Es una mirada crítica al machismo y a los roles de género en la familia. Esta situación no es tan fácil de transformar, de allí la alusión a los cerdos volando que hay en la portadilla y al proverbio popular que referencia esta situación para indicar la imposibilidad de que algunas cosas sucedan. Este libro álbum narra una historia que puede ser como la de muchas familias en las que es la madre quien hace todas las tareas domésticas, en la que está arraigado el prejuicio de que es a la mujer a la que corresponde encargarse de su realización y, con ello, soportar las implicaciones que conlleva hacerlo cuando además de esta obligación tiene una actividad laboral por fuera del hogar.

8.3.2 CRITERIOS DE ESCOGENCIA DE LA OBRA.

Se justifica la escogencia de esta obra primero que todo porque es un libro álbum que propicia la exploración de los dos códigos presentes en él –icónico y escrito- brindando un sinnúmero de pistas que muestran la relación familiar de los personajes, sus sentimientos y conflictos, de manera que el lector pueda construir el significado de la historia al identificar, relacionar e interpretar cada uno de los elementos presentes en ella. De hecho, la imagen que aparece en la portada brinda varios indicios sobre el contenido de la historia ya que como analizaremos a continuación aparecen dos niños y el padre cargados por la madre.

El libro de los Cerdos es una obra en la que intervienen imágenes, texto escrito y pautas de diseño gráfico. En esta obra las ilustraciones ocupan un lugar preponderante, dominando el espacio visual (Díaz, 2007). Como en todo libro álbum existe una interdependencia entre el código escrito y el icónico, lo que hace que el lector no pueda prescindir de las imágenes para construir el significado de la historia. También como en todo libro álbum, la obra apela al criterio de economía del lenguaje, a la síntesis. Los párrafos son en su mayoría cortos buscando con ello que el lector recurra a la ilustración para completar y construir el significado de la historia. El lector debe llenar los intersticios que quedan mediante el tejido que ambos códigos construyen. De esta manera, participa activamente en esta construcción (Díaz, 2007).

Es importante señalar que el lector se siente atraído por la lectura de esta obra desde la portada y la contraportada pues están diseñadas visualmente para invitarlo a leer su contenido, proporcionando elementos que le permiten anticiparlo. Browne le hace guiños al lector invitándolo a comparar el título –*El libro de los Cerdos*- con la imagen enmarcada en la que aparece ilustrado el personaje de una mujer cargando a los que parecen ser su esposo y sus dos hijos. Son muchos los indicios que funcionan como elementos de significación que hay que considerar tanto en la portada como en la contraportada.

Puede decirse que, en esta obra, la imagen de la madre cargando el peso de su esposo e hijos funciona como indicio de la desigualdad e inequidad que reina en esta familia. Lo corrobora la sombra única que proyecta la imagen de la madre cargando a toda su familia, la responsable de mantener la casa y la familia. Son indicios de la comodidad en que están padre e hijos la sonrisa que esgrimen a sabiendas de la posición en que se encuentran. El rostro de la madre expresa seriedad, la posición de su cuerpo,

el esfuerzo que le cuesta soportar esta carga. La ilustración anticipa la trama de la historia pues es ella quien debe realizar, por ende, todo el trabajo de la casa. Está también a considerar el título mismo de la obra con la referencia explícita que compara los personajes con los cerdos. En la contraportada, se ilustra la nota enviada por ésta a su marido e hijos al abandonar el hogar, sostenida por la mano del primero de los mencionados convertida en una pezuña de cerdo. La nota que aparece centrada tiene un color amarillo con el que se busca resaltar el mensaje sostenido por el señor De la Cerda, ya metamorfoseado en cerdo: “Son unos cerdos”. La importancia de esta imagen la muestra Anthony Browne en el libro escrito conjuntamente con Joe Browne, su hijo, al afirmar que “fuera o no que la nota de la señora De la Cerda usara la palabra en sentido metafórico, su familia literalmente se convierte en los cerdos a los que siempre se han parecido”. (Browne & Browne, 2011, p.103)

La obra analizada tiene un formato rectangular que permite la presentación de los personajes. La utilización de la doble página posibilita la presentación de detalles significativos, el desplazamiento del fondo y la figura y el diálogo entre diferentes elementos expresivos presentes en las ilustraciones.

Además de la portada y la contraportada, es importante interpretar también la portadilla en la que aparecen dos cerdos volando que invitan al lector a reflexionar sobre el significado de la inclusión de esta imagen en el contexto de la historia. Preguntarse sobre la posibilidad de que esta especie de animales pueda volar implica en el imaginario popular inglés y también en otros contextos culturales pensar en la poca probabilidad o imposibilidad de que algo pueda ser realidad. Referida a esta obra de Browne podría significar la invitación a contemplar la posibilidad de que las relaciones entre hombres y mujeres puedan cambiar en el seno de la familia, lo que permite pensar que la obra propone un final abierto en el sentido de que la mentalidad machista y las prácticas propias de ella son difíciles de cambiar. La imagen de los cerdos volando tal vez sugiera las dificultades en lograr la igualdad de géneros y no la imposibilidad de lograrlo, reconociendo así la complejidad del conflicto y el proceso que implica resolverlo.

Las ilustraciones contienen multiplicidad de indicios que funcionan como elementos de significación. Están las imágenes en color sepia en las que aparece la madre realizando las tareas hogareñas y desplazándose a su trabajo en la mañana, así como las que la ilustran haciendo lo que le correspondía llevar a cabo al regresar en la noche a su casa. A diferencia de aquellas en las que aparecen en doble página el padre

y sus dos hijos desayunando o descansando mientras la señora de la Cerda se ocupa de servirlos, la ilustración en la que aparece el señor De la Cerda dándole órdenes a su mujer, la que aparece en primer plano comiendo y la que lo muestra entrando a la casa. Es clave también la ilustración que acompaña el inicio de la historia en la que sólo aparecen en un primer plano el padre y sus dos hijos. La madre es el último integrante de la familia en ser nombrado. El narrador luego de describir el espacio donde vivían estos tres personajes, hace referencia a la madre mencionando que estaba en la casa, dejando claro de entrada el lugar reservado a la mujer en esta familia, el espacio de adentro.

Es interesante observar cómo se produce la metamorfosis del padre y de sus dos hijos en cerdos a medida que avanza la historia, una vez que la señora de la Cerda ha abandonado su hogar y se encuentran desvalidos y sin saber qué hacer.

Los abundantes indicios ilustrados en toda la primera parte de la obra son elementos que le permiten al lector anticipar los eventos que ocurrirán más adelante en la historia. Están los que ilustran cerdos o aquellos objetos que se transforman en cerdos a medida que avanza la narración. Un ejemplo son las cajas de cereales ubicadas encima de la mesa a la hora del desayuno en las que aparece dibujada en cada una la imagen de un cerdo, que hace alusión al título del libro y le permite al lector hacer anticipaciones sobre el desarrollo de la trama. Las ilustraciones que muestran la transformación de los personajes en cerdos también contienen cantidad de motivos que requieren ser interpretados. Está de una parte el recurso utilizado frecuentemente por Browne al recurrir a los colores para denotar estados de ánimo de los personajes o para mostrar el clima existente. En este libro álbum predominan los colores pasteles utilizados en elementos paratextuales como la portada, la contraportada y en algunas ilustraciones como en las que aparecen el señor De La Cerda y sus dos hijos. El color sepia, en cambio, es usado para ilustrar las imágenes en las que aparece la señora De la Cerda, con el que se quiere mostrar el ambiente en el que vive. Cuenta también el hecho de que sólo al final se muestra su rostro, en el que por primera vez aparece sonriendo.

Como es usual en los libros álbum elaborados por Anthony Browne, el fondo de la imagen aparece en color blanco como una forma de crear un espacio que favorece la atención del lector en los elementos que se quieren resaltar, esto es, texto escrito e ilustraciones.

Como todo libro álbum de calidad, *El libro de los Cerdos* es una obra que contiene referencias a la literatura infantil, al arte, al cine. Vale la pena señalar en primer lugar la alusión al clásico infantil *La historia de los tres cerditos*. En la ilustración en la que inmersos en una situación desesperante el padre y sus hijos se miran en la cocina sin saber qué hacer puesto que ya no disponen de provisiones para cocinar, todo está en desorden, no tienen qué ponerse pues toda la ropa está sucia, sin lavar y anhelan profundamente el regreso de la señora La Cerda, aparece reflejada en la ventana la imagen de un lobo que los acecha. La referencia al cine, particularmente al tipo de recursos utilizados, está presente también en la doble página en la que aparecen el padre y sus hijos buscando qué comer entre las sobras regadas por el suelo de la sala y en la que se perfila la imagen de la señora De la Cerda en el umbral de la puerta de entrada. Esta es una clara alusión a la figura del personaje que regresa triunfante que aparece en las películas del lejano oeste en la que sólo se insinúa su silueta.

Además de lo anteriormente señalado, están insertas en las ilustraciones obras de pintura de artistas reconocidos como *El señor y la señora Andrews* de Thomas Gainsborough, *El Grito* de Edvard Munch, y *El caballero sonriente* de Frans Hals. La pintura de *El Grito* inserta en el periódico que lee el señor De la Cerda mientras desayuna y el gesto que tanto este personaje como sus hijos hacen al pedirle a gritos a la señora De la Cerda servirles su desayuno –que emula el de la persona dibujada en la pintura– dan a entender la atmósfera que se respira en el comedor, situación en la que no participa la madre por estar ocupada en prepararlo y servirlo.

Además de ser un libro álbum, *El libro de los Cerdos*, fue seleccionado también por considerarlo una obra de educación sentimental. Tal como lo expresa León (2010), se denominan así aquellos libros que les muestran a los niños que los sentimientos y emociones hacen parte de la vida y que pueden ser objeto de control. Son obras que, a partir del reconocimiento de la existencia del conflicto en la vida del ser humano, buscan incrementar la capacidad de los niños de enfrentar los problemas a partir de la comunicación y el afecto y la apertura a nuevos aprendizajes. El mencionado libro refiere situaciones y conflictos familiares que pueden suscitar en los niños diversos sentimientos, permitiendo que puedan hacer reflexiones a partir de las comparaciones que establezcan entre la historia y situaciones vividas en sus propios hogares. Los cambios que sufren los personajes en la historia y el final propuesto, pueden mostrarles que los conflictos familiares pueden superarse con la participación de todos los involucrados. En la obra, el hecho de que la madre pierda la paciencia y decida

abandonar su hogar después de haber sido sometida por las exigencias constantes de su esposo y de sus dos hijos e ignorada de manera permanente, deja a estos personajes desvalidos, sin saber cómo afrontar las tareas domésticas y los lleva a reconocer el valor del trabajo de la señora De la Cerda.

8.3.3 DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA.

La tercera sesión de lectura en voz alta se llevó a cabo en la biblioteca del Centro Cultural Comfandi. A los niños se les explicó que la primera actividad a realizar sería la lectura en voz alta del libro álbum seleccionado para esta sesión —El libro de los cerdos de Anthony Browne (2001) — y que luego dispondrían del tiempo restante para explorar la biblioteca y para leer lo que quisieran en las zonas de lectura dispuestas con colchonetas.

Antes de empezar con la lectura en voz alta del libro ya mencionado, la mediadora mostró 3 obras de pintura, cuyos autores son pintores mundialmente reconocidos, que aparecen como elementos importantes en *El libro de los cerdos*. Explicó a los niños que estas pinturas aparecerían en la historia. Las obras son: *El grito* (1893) de Edvard Munch, *El señor y la señora Andrews* (1749) de Thomas Gainsborough y *El caballero sonriente* (1624) de Frans Hals.

Figura 31. *El grito* (1893) Edvard Munch.



Figura 32. *El señor y la señora Andrews* (1749) Thomas Gainsborough.



Figura 33. *El caballero sonriente* (1624) Frans Hals.



Los niños hicieron apreciaciones importantes respecto a estas obras, como se muestra a continuación. Sobre la obra *El grito* (1893) Ana y David identificaron los elementos dibujados eran presentados de manera diferente, sus colores y formas humanas cambiaban. Con sus apreciaciones b), c), f) y g), consideradas como composicionales inferenciales relacionaron el aspecto del hombre exhibido en la pintura con un extraterrestre, tal vez debido a la tonalidad que éste tiene y a la forma alargada como está dibujado su cuerpo, lo que dio lugar a la explicación por parte de la mediadora

sobre la técnica artística usada por el autor de esta obra llamada expresionismo y su búsqueda por plasmar ideas una manera diferente y subjetiva.

- a) **Mediadora:** Esta obra se llama “El Grito”. Es una obra muy reconocida, díganme ¿Qué ven ahí?
- b) **Ana:** (La niña hace la expresión del hombre en la pintura).
- c) **David:** Es un extraterrestre.
- d) **Mediadora:** ¿Sí? ¿Por qué dices eso?
- e) **Ana:** Porque se ve más pálido.
- f) **David:** En una expresión como de susto.
- g) **Ana:** Es como un extraterrestre vestido de humano. Se ve como así (Mueve de forma ondulante sus manos).

La siguiente obra que se les presentó a los niños fue El señor y la señora Andrews (1749). En esta exploración lograron comprender, basados en sus experiencias vitales y con la orientación de la mediadora, la relación marital de los personajes. Con su respuesta f) considerada como personal inferencial, David planteó una anticipación sobre la relación existente entre el señor y la señora Andrews. Ana, por su parte, objetó lo dicho por su hermano al discutir a partir de su afirmación g), categorizada también como personal inferencial, la validez de su conjetura y planteó otra hipótesis basada en sus conocimientos previos. Finalmente, gracias a la intervención de la mediadora quien apoyó el comentario de Ana hablando sobre el uso del apellido del marido por parte de la mujer casada en otros países y comparándolo con la situación que se da en Colombia, ambos niños con el comentario i), categorizado como referencial inferencial, dieron muestras de haber comprendido el nexo marital existente entre el señor y la señora Andrews. Lo anterior se corrobora en la siguiente conversación:

- a) **Mediadora:** La segunda obra se llama “El señor y la señora Andrews” de Thomas Gainsborough. ¿Será que este cuadro es de la época de ahora?
- b) **Ana:** Parece de hace muchos años cuando los hombres se vestían así.
- c) **Mediadora:** ¿Así cómo?
- d) **Ana:** Raro. Y las mujeres también se vestían raro. Siempre con vestidos y con sombreros que no combinaban.
- e) **Mediadora:** Imagínense que la obra fue pintada en 1749. ¿Qué relación creen que tendrán estos personajes?
- f) **David:** De pronto son hermanos, porque tienen el mismo apellido.
- g) **Ana:** No. Porque es como Barack Obama y Michelle Obama. Ellos son esposos que tienen el mismo apellido.

- h) **Mediadora:** Lo que pasa es que, en Estados Unidos, Inglaterra y otros países de Europa, cuando una mujer se casa, adquiere el apellido del hombre. No es como aquí en Colombia que nosotras conservamos nuestro apellido.
- i) **Ana y David:** ¡Ah ya! Entonces “El señor y la señora Andrews” están casados.

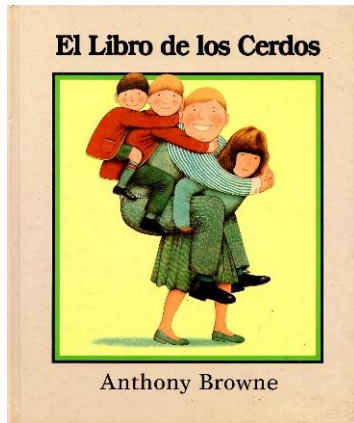
Es importante mencionar que fue la niña quien pudo inferir que por razones culturales y sociales no son sólo los hermanos quienes comparten el mismo apellido, sino que también en otros contextos marido y mujer lo hacen debido a las tradiciones o normas existentes.

Por último, la mediadora presentó a los niños la obra *El Caballero Sonriente* (1624), cuyo autor es Frans Hals. Con sus respuestas en b) y d), que pueden ser consideradas como interculturales literales, tanto Ana como David hicieron comentarios sobre las características de los caballeros al observar los detalles de la vestimenta que porta el hombre que aparece en el cuadro. Los comentarios que Ana hizo en f) y h) pueden ser categorizadas como intertextuales inferenciales al relacionar el concepto de caballero con el que aparece como personaje protagonista en una obra leída por ella en el colegio y cuyo título hace referencia a este mismo tipo de personajes e ilustra sus características.

- a) **Mediadora:** Esta pintura se llama “El Caballero sonriente”
- b) **Ana:** ¿Así se vestían los caballeros antes?
- c) **Mediadora:** Sí. Todas las personas muy adineradas se vestían así. En cambio, las otras se vestían como campesinos.
- d) **David:** Los caballeros eran los que tenían plata.
- e) **Mediadora:** Así es.
- f) **Ana:** Yo tenía un libro que se llamaba “El caballero de la armadura oxidada”
- g) **Mediadora:** ¿Te lo leíste?
- h) **Ana:** Sí, Ese fue el que leí en tercero. Trataba de un caballero que en un principio tenía una armadura brillante y la esposa con la que se casó le dijo que se quitara la armadura. Pero él dijo que no, que como estaba oxidada ya no se la podía quitar. Entonces él inició un viaje hacia la casa de un mago para que le quitara la armadura.

8.3.4 ANÁLISIS DE LA LECTURA.

Figura 34. Portada *El Libro de los Cerdos*.



Una vez exploradas estas obras, la mediadora inició la lectura en voz alta de la obra *El Libro de los Cerdos* de Anthony Browne (2011). En primera instancia, invitó a los niños a explorar la portada y contraportada de esta obra. En la portada se observa una familia conformada por el padre, la madre y sus dos hijos. La madre está cargando en su espalda a su esposo y éste a su vez, carga a sus dos hijos. La mediadora hizo hincapié en observar las expresiones faciales, la postura de los personajes y el significado que esta imagen les transmitió.

- a) **Mediadora:** El libro de hoy se llama “El libro de los cerdos” de Anthony Browne. ¿Qué ven en la portada?
- b) **Ana:** Veo la mamá cargando al papá, y el papá cargando al hijo mayor, y el hijo mayor cargando al hijo menor.
- c) **Ana:** ¿Por qué la mamá carga a toda la familia?
- d) **Mediadora:** ¿Por qué creen?
- e) **David:** Porque son perezosos e irresponsables.
- f) **Mediadora:** Y ¿qué opinan de eso que están haciendo ellos?
- g) **Ana:** Absurdo.
- h) **Mediadora:** ¿Por qué absurdo?
- i) **Ana:** ¿No se supone que el papá es el que hace toda la fuerza?

Figura 35. Contraportada *El Libro de los Cerdos*.



En esta conversación se puede ver la transición de las intervenciones de los niños desde el nivel literal hacia el inferencial dentro de la categoría referencial. En la respuesta b) Ana hace una descripción sobre los elementos visuales de los personajes y sus acciones que observa en la portada. Sin embargo, en la pregunta c) postulada por ella misma, el nivel cambia a inferencial por su carácter interpretativo al cuestionar las actitudes de los personajes, interrogante que luego cobra mayor sentido cuando la niña en g) califica de absurda esta situación y luego en i), mediante otra pregunta, interroga de forma crítica el peso que soporta la mamá puesto que considera,

de acuerdo con sus valores culturales, que es el padre el que debe hacerlo. Mediante las

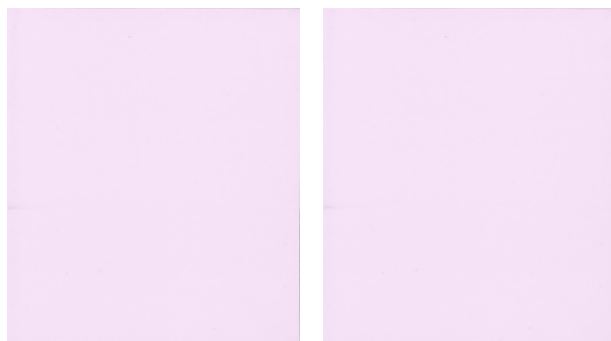
intervenciones e), g), i), catalogadas como referenciales inferenciales, ambos niños trataron de dar sentido a esta actuación y valoraron negativamente la actitud de los miembros masculinos de la familia al opinar que estaban en desacuerdo con la situación. En especial Ana, quien expresó su percepción del papel del hombre y la mujer dentro de lo que ella concibe como una familia.

En la contraportada se muestra una nota que dice: “Son unos cerdos”, sostenida por una pezuña de cerdo. Esta ilustración dio paso a que los niños realizaran conjeturas sobre la relación que tienen los elementos narrativos presentes en esta página con el título de la historia y su contenido.

- a) **Ana:** “Son unos cerdos” (Lee la nota y pone cara de extrañada).
- b) **Mediadora:** Ajá. ¿Y qué más ven?
- c) **David:** Una mano de cerdo y una nota que dice “son unos cerdos”
- d) **Mediadora:** ¿Por qué estará esa nota y esa mano de cerdo ahí?
- e) **Ana:** Porque son unos cerdos.
- f) **Mediadora:** ¿Cómo así que unos cerdos?
- g) **David:** Que se comportan como cerdos.
- h) **Mediadora:** ¿Cómo se comporta un cerdo?
- i) **David:** Cochino e irrespetuoso.
- j) **Mediadora:** Ah ya. Entonces, basándose en lo que ven ¿de qué creen que va a tratar esta historia?
- k) **David:** De que son irresponsables.
- l) **Mediadora:** ¿Sí? ¿Quiénes?
- m) **Ana:** Voltéelo un momentico (Pide a ver de nuevo la portada).
- n) **Ana:** Los hombres. (Refiriéndose a los hombres de la familia en el libro), es que las mujeres son más maduras que los hombres.

Como se expuso anteriormente, los niños hicieron interpretaciones referenciales de nivel inferencial señaladas en la conversación anterior como e), g), i) y k), al relacionar el comportamiento de los cerdos con el de los personajes masculinos de esta obra literaria. Ana, en su intervención n) brinda una respuesta que puede ser considerada como personal inferencial al mencionar los referentes culturales que ella tiene sobre el comportamiento masculino e interpretar con base en ellos el de los tres hombres de esta historia. Esta respuesta también puede ser considerada como intercultural referencial dado que existe la idea de que la madurez es una característica de personalidad que se expresa más en las mujeres que en los hombres, la cual se les atribuye por la forma como afrontan diferentes situaciones de la vida cotidiana.

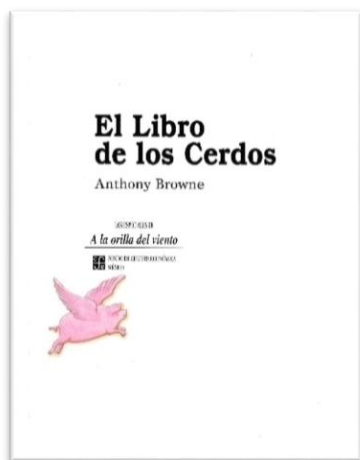
Figura 36. Guardas iniciales *El Libro de los Cerdos*.



Un aspecto a resaltar sobre el comentario m) es que la niña pidió a la mediadora que le enseñara de nuevo la portada, lo que le sirvió para realizar las conexiones necesarias para interpretar que los personajes que están encima de la madre son a los que hace alusión el libro, la familia de los Cerdos. Por lo que, tal como lo afirma Robledo (2010), al igual que otros lectores, la niña procesó la información de estas dos páginas y

reelaboró su sentido, asociando los elementos que le brindaba el libro con sus experiencias y conocimientos previos.

Figura 37. Portadilla *El Libro de los Cerdos*.



Después de la exploración de la portada y la contraportada, la mediadora pidió a los niños observar las guardas iniciales que en este caso son de color rosa pálido y la portadilla en la que aparece una vez más el título y autor de la obra, la colección a la que ésta pertenece “*Los especiales de la orilla del viento*”, la casa editorial, *Fondo de Cultura Económica* y un cerdo volando, que bien podría referirse a la frase de origen árabe “cuando los cerdos vuelen”, que como ya se comentó, es comúnmente utilizada para referirse a una situación que parece imposible que suceda o que pueda cambiar. Asimismo, se exploraron la página legal y la dedicatoria que aparece en el libro.

Las guardas suscitaron estos comentarios:

- a) **Ana:** Esas son las guardas.
- b) **Mediadora:** Muy bien. ¿Qué ven en las guardas?
- c) **Ana y David:** Tienen un color rosado pálido.

Como se ve en las respuestas a) y b), consideradas como composicionales literales, los niños identificaron y describieron uno de los elementos composicionales de un libro, las guardas y el color presente en las mismas. La mediadora por su parte no

propició una indagación más allá de lo literal. Hubiera sido conveniente que les preguntara a los niños si creían que el color rosado tenía algo que ver con el título de la historia, con la portada y con la contraportada, pero no lo hizo.

Al continuar con la portadilla, se reiteró la misma situación. Ana mencionó mediante e), comentario catalogado como composicional literal, la inclusión de algunos paratextos como el título de la obra y el nombre de la casa editorial. Tanto ella como su hermano identificaron en la respuesta g) un elemento gráfico presente en esta página el cual describieron como “un cerdito volando.” Ante la pregunta por parte de la mediadora sobre el significado que podría tener este último elemento, con la que buscaba orientarlos para que reflexionaran sobre este punto teniendo en cuenta el contexto de la obra, los niños resolvieron con un poco de humor responder con el comentario j), que puede ser considerado como intercultural literal, tal como se puede leer a continuación.

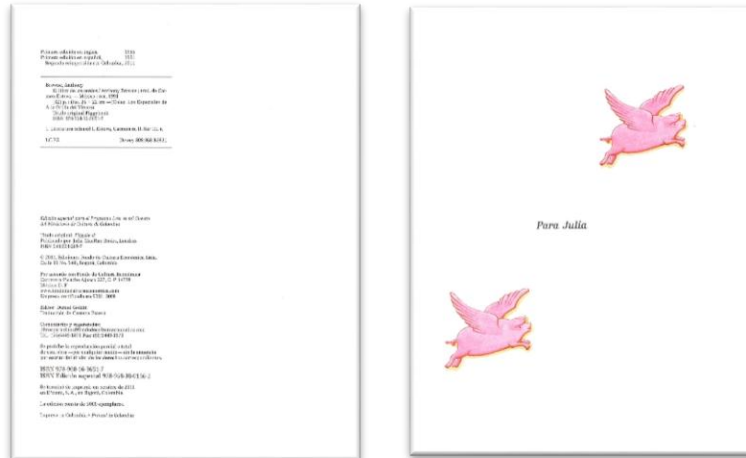
- d) **Mediadora:** Y aquí, la portadilla.
- e) **Ana:** “El libro de los cerdos” (Ana lee el título que aparece en esta página) y tiene la misma casa editorial (Refiriéndose a la editorial que publicó otro de los libros previamente leídos).
- f) **Mediadora:** Así es. La editorial se llama Fondo de Cultura Económica. ¿Y qué ven acá? (Señalando la parte de la dedicatoria del libro).
- g) **Ana y David:** Un cerdito volando.
- h) **Mediadora:** ¿Por qué estará ese cerdo volando?
- i) **David:** No sabemos.
- j) **Ana:** Esos son los cerdos del futuro. (Todos ríen por el comentario).

Cabe anotar que la mediadora no indagó con los niños la interpretación que se le podría dar a la inclusión del cerdo volando en la segunda página al lado de la dedicatoria.

Las respuestas de Ana en s) y de David en u) y w), pueden ser categorizadas como referenciales inferenciales, ya que relacionaron el apellido De la Cerda con el aspecto físico o el comportamiento de los cerdos. En este momento de la conversación no pudieron identificar el motivo por el cual el apellido está escrito en letra mayúsculas, razón por la cual la intervención de la mediadora fue crucial para que ellos se dieran cuenta que sus apreciaciones no se ajustaban. Esto se logró al volver sobre la discusión que tuvieron al inicio del encuentro sobre este mismo tema, particularmente cuando la mediadora les enseñó la pintura del señor y la señora Andrews quienes también eran esposos y compartían el mismo apellido. Esta mediación permitió que Ana generara una

acotación personal inferencial y) concluyendo así que *De la Cerda* es el apellido de la familia protagonista de esta historia.

Figura 38. Páginas Legal y Dedicatoria.



Más adelante, los niños identificaron, mediante los comentarios categorizados como composicionales literales k), l) y m), o), p), r), t), v), x), z) y bb) los paratextos y la información presente tanto en la dedicatoria como en la página legal, elementos composicionales del libro álbum a partir de los cuales se discutió también sobre la antigüedad del libro y el idioma original en el que fue escrito. Tras la exploración descubrieron que el libro fue escrito originalmente en inglés y años más tarde fue traducido al español, para de esta manera permitir que los niños de habla hispana pudieran leerlo.

- k) **Ana:** “Para Julia” (Ana lee la dedicatoria del libro y luego señala la página contigua (la página legal)) ...
- l) **David:** Esa es la información que hay en el libro.
- m) **Ana:** La página legal.

La mediadora continúa la lectura:

- n) **Mediadora:** Primera edición en inglés 1986.
- o) **Ana y David:** ¡Ay! (Los niños hacen una expresión de asombro).
- p) **Ana:** O sea que tiene... 20, 21 años este libro.
- q) **Mediadora:** Más.

- r) **Ana:** 31 años.
- s) **Mediadora:** Ajá.
- t) **David:** (El niño comienza a leer). *Primera edición en español, 1991.*
- u) **Mediadora:** O sea que primero lo escribieron en inglés, y luego en el 91 la tradujeron al español. Pasaron 5 años para que tradujeran el libro. Y miren. Este es el título original (Señala en la página).
- v) **Ana y David:** (Los niños se acercan para leer el título de la obra en inglés) “Piggy Book”
- w) **Mediadora:** ¿Saben qué quiere decir la palabra “pig” en español?
- x) **Ana:** Quiere decir cerdo.
- y) **Mediadora:** ¿Y “book”?
- z) **Ana:** Libro.
- aa) **Mediadora:** Ah. Y entonces ¿Qué es “Piggy book”?
- bb) **Ana y David:** El libro de los Cerdos.

Figura 39. Primera página *El Libro de los Cerdos*.



Al seguir con la lectura, la mediadora invitó a los niños a prestar especial atención a los indicios que aparecen en las ilustraciones pues Browne tiene la peculiaridad de incluir diversas “pistas” que ayudan a la construcción del significado de la historia. Tras estas recomendaciones la mediadora leyó y mostró la primera página del libro a los niños.

Esta primera página muestra en primer plano dentro de un recuadro a tres personas, un adulto y dos niños sonriendo, bien vestidos. Estos últimos portan lo que parece ser el uniforme del colegio donde estudian. Estos tres personajes son los mismos que figuran en la portada. Atrás de ellos, se puede observar una bonita casa de dos pisos, con un garaje y dentro de éste un carro rojo. Esta imagen parece ser el retrato de una familia, pues el narrador inicia la historia diciendo:

–“*El señor De la Cerda vivía con sus dos hijos: Juan y Simón. En una casa bonita, con un bonito jardín, y un bonito coche, en una bonita cochera. En la casa estaba su esposa.*”

Inmediatamente después de conocer esta página, Ana empezó a explorar las ilustraciones y a describir, como se puede leer en los comentarios a) y c), categorizados

como composicionales de nivel literal, los personajes y el espacio en el que se encuentran los personajes, haciendo comentarios sobre el estrato socio-económico de esta familia. La mediadora también hizo diversas preguntas buscando que los niños tuvieran en cuenta el texto escrito, particularmente el lenguaje utilizado por el narrador, los calificativos utilizados para hablar de la casa, del jardín, del coche y de la cochera, pertenecientes a la familia De la Cerda. Era importante también que pudieran pensar en la situación afectiva de la familia. A continuación, se muestra dicha conversación:

- a) **Ana:** Esa es una casa lujosa, la cochera, el coche.
- b) **Mediadora:** ¿Qué opinan de lo que dice el texto? De que *“El señor de la Cerda tenía una casa bonita, un bonito jardín, un bonito coche y una bonita cochera, pero adentro estaba su esposa”*.
- c) **Ana:** Que son personas ricas.

Mientras Ana da su opinión, David se acerca más al libro para detallarlo mejor

- d) **Mediadora:** ¿Cómo se sienten ellos con todas esas cosas que tienen?
- e) **Ana:** Felices.

La mediadora vuelve y lee el texto de la primera hoja, luego hay un pequeño silencio y Ana interviene:

- f) **Ana:** Pero no se ve la imagen de la esposa asomada ni nada.
- g) **Mediadora:** ¿Y por qué será que no se ve?
- h) **Ana:** Él la puede estar tapando. (Refiriéndose a que el señor De la Cerda está tapando a su esposa.)
- i) **Mediadora:** Mmm. Y cuando ustedes van a tomar una foto ¿Hay alguien atrás de otra persona? Por ejemplo, si ustedes fueran a tomar una foto de la familia, ¿Dónde iría la mamá en la foto?
- j) **Ana y David:** Al lado del papá.
- k) **Mediadora:** Y ¿por qué aquí no aparece?
- l) **Ana:** ¡Porque ellos tres son los cerdos!
- m) **Mediadora:** ¿Le ves caras de cerdos?
- n) **Ana:** Sí.
- o) **David:** Como de irrespetuosos. De pronto él mandó a la mamá a hacer algo y entonces ellos se tomaron la foto (Refiriéndose al señor De la Cerda).
- p) **Ana:** Podría estar haciendo el almuerzo, lavando la ropa.
- q) **David:** O haciéndole un favor al esposo.
- r) **Ana:** Lavando el coche, lavando la casa.

En esta parte de la conversación es importante resaltar que mediante la intervención referencial inferencial f) Ana identificó una inconsistencia en relación con lo que ella considera es normal en una foto o presentación de una familia, la ausencia de la madre, por lo cual la mediadora realizó preguntas que buscaban que los niños relacionaran esta situación con sus conocimientos previos. Así lo hicieron tanto Ana como David con la imagen que aparece en la primera página del libro, tal como se puede observar en la respuesta j), categorizada como personal de nivel inferencial, la cual también puede ser considerada como intercultural inferencial. Los niños dieron esta respuesta sobre el lugar asignado a la mujer casada en una foto de la familia o al ser ilustrada en una imagen en la que aparezcan todos sus integrantes, basados en las valoraciones dominantes existentes en su cultura. Tanto David como Ana brindaron además explicaciones en l) y o), consideradas como referenciales inferenciales, que evidenciaron la relación que establecieron entre el título del libro y la imagen mostrada en la primera página. La mediadora no retomó lo dicho por la niña en f) y h) para conversar sobre las inferencias realizadas por la misma. En cambio, si propició la elaboración por parte de Ana y David de las hipótesis referenciales inferenciales o), p) q) y r), en las que ambos niños expresaron que la señora de De la Cerda podría estar ocupada en los quehaceres del hogar. La mediadora volvió a leer el texto para que los niños cayeran en cuenta que allí dice que este personaje estaba en la casa, pero no obstante lo anterior, no supo orientar adecuadamente la conversación para que pudieran comprender el significado que tiene en la historia esta ausencia de la madre en la imagen.

En ese momento de la lectura, la mediadora hizo hincapié en el significado del apellido del padre, “De la Cerda”. Al preguntarles por el significado de esto, Ana y David dieron las siguientes interpretaciones:

- a) **Mediadora:** ¿Qué significa “De la Cerda”?
- b) **Ana:** Que la señora es una cerdita.
- c) **Mediadora:** ¿Será?
- d) **David:** O que se comporta como un cerdo.
- e) **Mediadora:** Miren bien cómo está escrito.

Los niños observan la página.

- f) **David:** Que de pronto tienen a un cerdo guardado por ahí.
- g) **Mediadora:** Pero no han visto un detalle súper importante, las letras mayúsculas.
- h) **Ana:** ¡Ah! ¡Porque el apellido es así!, es como si se llamara: Antonia De la Cerda.

- i) **Mediadora:** ¡Exactamente! Recuerdan el ejemplo de Obama. En esta familia se utiliza apellido de la misma forma.

Prosiguiendo con la lectura, la mediadora leyó el texto de la página en que aparece ilustrada en doble página la hora del desayuno de esta familia, evento en el que de nuevo sólo aparecen los dos niños y el padre sentados alrededor de la mesa, aunque este último se ve cubierto casi por completo por un periódico abierto que sostiene en sus manos. En el periódico se pueden observar imágenes de personas y animales con la boca abierta emulando un grito, (una clara alusión al cuadro “El grito” de Edvard Munch), imágenes que pueden ser relacionadas con el hecho de que el padre y sus hijos hablan a gritos al dirigirse a la señora De la Cerda cuando le piden apurarse con la servida del desayuno.

El texto escrito dice así:

–“Apúrate con el desayuno, querida”, le gritaba todas las mañanas antes de irse a su muy importante trabajo.

–“Apúrate con el desayuno, mamá”, gritaban Juan y Simón antes de irse a su importantísima escuela.

Figura 40. Páginas 2 y 3 *El Libro de los Cerdos*.



En esta parte de la historia, la mediadora procuró que los niños se percataran de la ausencia de la madre durante la hora del desayuno y que adicionalmente hicieran conexiones entre los comportamientos del padre y sus dos hijos y la presencia de las imágenes en el periódico que son claras alusiones a la obra de Munch.

- a) **David:** Aquí parece que todas las personas que están en el periódico estuvieran gritando.
- b) **Mediadora:** ¿Por qué lo dices?
- c) **Ana:** Sí, así. Están con la boca abierta (Hace el gesto de grito de la imagen)
- d) **Mediadora:** Ah, o sea que lo que están diciendo lo hacen a gritos.
- e) **Ana:** Sí, no están diciendo: “Mamá, apúrate con el desayuno” (Lo dice en tono calmado). Sino: “¡Mamaaaá, apúrate con el desayunoooo!” (Lo dice simulando un grito)
- f) **Mediadora:** ¿A que les recuerda esa expresión?
- g) **Ana y David:** ¡Ah! Al Grito. (Refiriéndose a la pintura de Munch)
- h) **Mediadora:** ¿Qué opinan ustedes de esta situación?
- i) **David:** Que está mal.
- j) **Ana:** Sí, porque uno nunca debe gritarle de esa forma a la mamá.
- k) **Mediadora:** ¿Quiénes están en la mesa?
- l) **David:** El padre, los dos hijos y los cubiertos.
- m) **Mediadora:** ¡Ah! Y ¿Dónde está la mamá?
- n) **Ana:** Preparando el desayuno.
- o) **Mediadora:** ¿Y ustedes a la hora del desayuno, también empiezan a comer sin su mamá?
- p) **David:** No, esperamos a todos que se sienten y que el desayuno esté listo.
- q) **Ana:** Hasta que todos no estemos sentados, no podemos empezar a comer.

Al observar con mucha atención la ilustración, los niños describieron de los elementos composicionales y las acciones de los personajes que observaron, mediante las respuestas que dieron en a), c), l) y n), que pueden ser categorizadas como composicionales literales y e), como intertextual literal. Luego, gracias a la mediadora, los niños relacionaron acertadamente los gestos de gritos presentes en la ilustración con la representación de la actitud altanera de estos tres personajes y la vincularon con la pintura *El Grito*, mediante el comentario intertextual literal g), validando así la acertada decisión de la mediadora de exponer las pinturas a los niños antes de empezar la lectura pues ello permitió que conocieran las pinturas que hacen parte del mobiliario de la casa y que funcionan como elementos de significación en la historia.

Esta actitud de los personajes generó en los niños rechazo, expresado en los comentarios i), j), p) y q), categorizados como personales inferenciales, con los cuales expusieron sus puntos de vista basándose en su propia dinámica familiar, ya que en su familia esperan a que todos sus integrantes estén sentados en la mesa para empezar a comer, caso contrario a lo que se observa en la familia De la Cerda.

Es pertinente resaltar la importancia de las conexiones personales inferenciales que los niños crearon en este punto de la historia porque el sentirse identificados, o rechazar, por el contrario, las situaciones presentadas en la historia, les permitieron desde su propia perspectiva relacionarse de diversas formas con el texto, demostrando como lo plantea Robledo (2010:80) que “cada uno lee desde sí mismo; desde su conocimiento sobre el tema, pero también desde su experiencia, desde su interioridad. Su visión del mundo determina en gran medida la significación que adquiera para él ese texto”. Igualmente, cabe llamar la atención en que la mediadora no promovió el análisis alrededor del texto escrito en la doble página dónde se observa a la familia pidiendo el desayuno, y su relación con la imagen. Pudo haber analizado, por ejemplo, qué significado tiene la palabra que se repite: importante, importantísimo.

Una vez los niños compartieron sus opiniones sobre la situación planteada, la mediadora les pidió observar detalladamente la mesa y los elementos que aparecen en ella. Los niños se percataron de la inclusión de cerditos en algunos productos como el cereal y la leche, pero no hicieron ningún tipo de observaciones sobre el significado de la alusión permanente a los cerdos con la inclusión de figuras de los mismos en diferentes objetos. En este sentido, la mediadora hubiera podido orientar la conversación para ahondar en el significado de estos elementos dentro de la historia, pero no lo hizo. Las acotaciones de los niños sobre estos elementos en s), t), u) y w), pueden ser categorizadas como composicionales literales. A continuación el diálogo que se dio entre la mediadora y David y Ana:

- r) **Mediadora:** ¿Qué detallito ven en la mesa?
- s) **David:** En que en el cereal... (Ana lo interrumpe)
- t) **Ana:** Hay dos platos iguales.
- u) **David:** Que los cereales tienen cerditos.
- v) **Mediadora:** Ajá. Y ¿Dónde más hay cerditos?
- w) **David:** Aquí hay uno, dos, tres y cuatro cerditos. (Señalando en la imagen una lata de leche en cuya etiqueta aparecen dibujados varias caras de cerdos.)

Al continuar con la lectura de la historia, en las páginas 4 y 5 se ve a la madre por primera vez en la historia. Ésta aparece en cuatro pequeños recuadros que tienen tonalidades de color sepia. La madre aparece realizando diferentes actividades domésticas sin recibir ayuda alguna por parte de sus hijos y esposo (lavando los platos del desayuno, tendiendo las camas, pasando la aspiradora) y luego se la ve esperando en un paradero el transporte que la conducirá a su trabajo. Su rostro apenas se alcanza a ver porque o está de espaldas, como sucede en el primer recuadro, o está de lado, como sucede en los siguientes tres recuadros, y sólo se ve parte parcialmente su perfil pues está tapado por su cabello que llega hasta los hombros. Además, el texto confirma lo que ponen de manifiesto las ilustraciones:

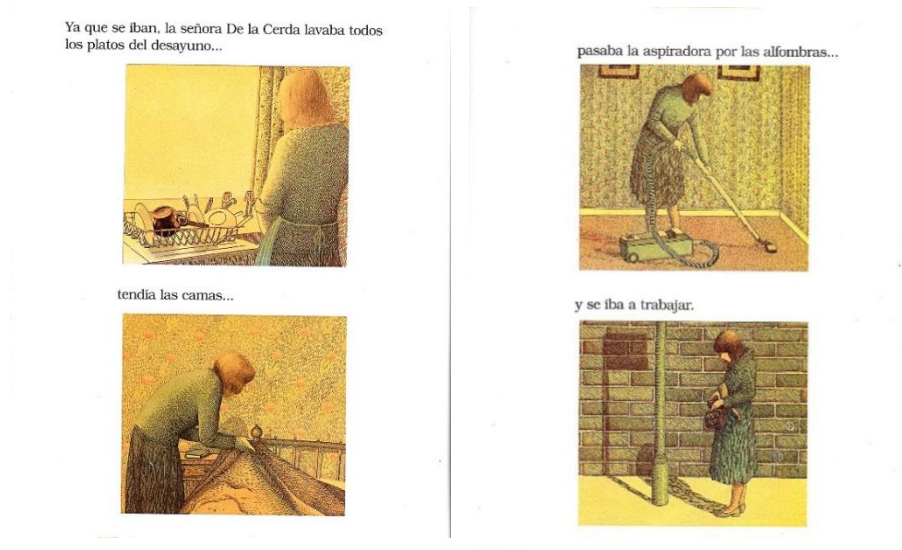
–“Ya que se iban, la señora De La Cerda lavaba todos los platos del desayuno... tendía las camas... pasaba la aspiradora por las alfombras... y se iba a trabajar.”

Esta acción narrativa reclama del lector un rol activo para leer e interpretar ambos códigos presentes en cada una de las páginas, pues sin la lectura simultánea de los mismos, sería imposible que pudiera construir el significado de la historia.

Como ya fue comentado esta parte de la historia también hace alusión a una situación vigente en la sociedad que se puede vivir en cualquier familia. La madre, además de hacerse cargo del hogar y de su familia, también tiene que trabajar fuera. Ella se ve excluida así de la dinámica familiar y de las comodidades que los demás miembros tienen. Como se ve en estas dos páginas, la madre debe caminar hasta el paradero de buses para dirigirse a su trabajo mientras que su esposo y sus hijos disfrutan de las comodidades de un auto para dirigirse a sus respectivos trabajos y escuela.

Ahora bien, en esta parte de la lectura de la historia, la mediadora buscó centrar la atención de los niños para analizar la expresión corporal de la señora De la Cerda y las tonalidades sepia utilizadas para recrear los espacios de la casa en los que ella realiza diferentes actividades con la intención de que los niños pudieran elaborar hipótesis sobre el significado de estos elementos en la historia.

Figura 41. Páginas 4 y 5 *El Libro de los Cerdos*.



- a) **David:** Aquí hay un grafiti de un cerdo y un símbolo de paz y amor. (Señalando la página 5 en la que aparece la señora en el paradero esperando el transporte que la llevara al trabajo. En el muro detrás hay dibujados el símbolo de la paz y el amor y grafiti de un cerdo.)
- b) **Mediadora:** ¿Cómo continua la historia?
- c) **Ana:** A la señora le toca ir a trabajar, hace también el oficio. ¡Hace de todo!
- d) **Mediadora:** ¿Qué actitud tiene la señora?
- e) **David:** De aburrida, cansada.
- f) **Mediadora:** ¿Cómo lo sabes?
- g) **David:** Tiene la cara mirando para abajo. No se muestra su cara.
- h) **Mediadora:** ¿Qué me dicen del color? ¿Es el mismo color que había en la ilustración anterior?
- i) **David:** No, diferentes, tienen colores oscuros, un poquito de amarillo pálido.
- j) **Ana:** Sí, aquí es más oscuro. (Señalando los recuadros donde aparece la mamá haciendo sus actividades diarias).
- k) **Mediadora:** ¿Qué querrá decir eso?, ¿Por qué cambian los colores?
- l) **Ana:** Porque será que ella trabaja de noche y los otros de día.
- m) **Mediadora:** Pero fíjate en lo que dice: “Ya que se iban, lavaba los platos del desayuno” o sea que no estaba de noche.
- n) **Ana:** De pronto se demoraba haciendo todo esto y ya le cogía la tarde para irse a trabajar en la tarde.

- o) **Mediadora:** No, ella se tenía que ir a trabajar en la mañana, así como lo hace la mamá de ustedes.
- p) **David:** Mi mamá se levanta a las 4 y nos deja lista la lonchera y el desayuno.
- q) **Ana:** Pero mi papá lava los platos y también barre.
- r) **Mediadora:** Eso está muy bien. ¿Y a la señora De la Cerda quién le ayuda?
- s) **David y Ana:** Nadie.

En la intervención a), David realizó una descripción composicional literal de lo que veía en la página y luego Ana en c) describió de forma referencial inferencial las actividades que la señora De la Cerda estaba realizando e hizo una valoración de todo lo que le corresponde hacer. Esto dio paso a que la mediadora los animara a ahondar en los sentimientos que reflejaban los gestos y la postura de la señora De la Cerda, y la razón de las tonalidades sepia presentes en estas ilustraciones.

David indicó mediante el comentario referencial inferencial e) y en g), que puede ser caracterizado como referencial literal y, a la vez, como composicional literal las emociones y la actitud decaída que la señora De la Cerda expresa con su postura cabizbaja. A pesar de que los niños anotaron el cambio de colores con el comentario composicional i), en este punto de la historia no relacionaron la tonalidad de los recuadros con la tristeza que quería transmitir el autor e ilustrador de la obra, sino que Ana pensó que esto se debía a la hora del día en que acontecía esta acción narrativa, expresado en las intervenciones l) y n), categorizadas como referenciales inferenciales. Es importante mencionar que estas ideas fueron refutadas por la mediadora, quien apoyándose en la parte del texto donde se menciona que la señora De la Cerda lavaba los platos del desayuno y luego se iba a trabajar, indicó a los niños que éstas acciones pasaron en la mañana.

Llegado a este punto, la mediadora apeló a las experiencias de los niños para que relacionaran la situación de la historia con sus propias vidas. Ante sus afirmaciones, los niños resaltaron mediante las respuestas p) y q) consideradas como personales inferenciales, que en su familia la dinámica es completamente diferente ya que sus padres colaboran en el desarrollo de las tareas domésticas repartiéndose las labores.

Prosiguiendo con la lectura, las ilustraciones de las páginas 6 y 7 muestran que los niños y el señor De la Cerda regresan a casa después de ir a la escuela y al trabajo respectivamente. Los gritos y sus acciones desconsideradas hacia la madre continúan. En el texto escrito el narrador describe cómo estos tres personajes demandan a gritos la

cena a la señora De la Cerda tan pronto entran a la casa, sin siquiera saludar. Del mismo modo, el uso reiterado del adjetivo superlativo “importantísimo” por parte del narrador para referirse a los asuntos de los tres personajes masculinos a lo largo de la historia resalta la importancia que cada uno de ellos daba a su actividad diaria, en detrimento de la que tenía la señora De la Cerda tanto en la casa como en su trabajo.

Figura 42. Páginas 6 y 7 de El Libro de los Cerdos.



La ilustración de las páginas 6 y 7 muestran tanto a los dos niños como a su padre con la boca abierta en expresión de grito, al igual que lo hacen durante el desayuno. Ello evidencia la poca comunicación existente en esta familia y la manera como normalmente estos tres personajes expresan sus peticiones. Otro aspecto de significación usado en la página 7, es el ángulo en contrapicado en el que se ilustra al señor De la Cerda, denotando una postura de superioridad, ratificado por el protagonismo que tiene al mostrar su figura centrada. Cabe resaltar que es utilizada una página entera para destacar la figura de este personaje.

En este punto de la historia, en las ilustraciones se revela una clara alusión a los cerdos, animales que, como ya fue planteado en este trabajo, están asociados culturalmente con un comportamiento sucio, grosero y patán. De acuerdo con el contexto de esta historia, es posible afirmar que las imágenes de cerdo que aparecen en el periódico que sostiene en sus manos el señor De la Cerda en la página 7 y la sombra que éste último proyecta en la pared, la imagen de la silueta de un cerdo, anticipan la

trama de la historia al reafirmar una asociación simbólica entre los cerdos (animales) con las acciones desconsideradas e irrespetuosas de este personaje con su esposa.

La conversación que se dio durante esta lectura fue la siguiente:

- a) **Ana:** Acá hay un cerdo (Señalando el periódico sostenido por el señor De la Cerda)
- b) **David:** Aquí hay otro cerdo (Señalando la sombra del señor De la Cerda)
- c) **Mediadora:** ¿Y qué será eso? (señalando la sombra del señor De la Cerda)
- d) **Ana:** Un cerdo con pelo.
- e) **David:** La sombra del señor.
- f) **Mediadora:** Así es David. ¿Y qué empezaron a hacer al llegar del colegio?
- g) **David:** A gritarle a la mamá por la comida.
- h) **Ana:** Se ve que se pasaban el tiempo gritando.
- i) **Mediadora:** ¿Y entonces que va a pasar? ¿Será que la señora les sirve la cena?
- j) **David:** Sí.
- k) **Ana:** No, yo creo que ella se enojará y se va a sentir muy mal.
- l) **Mediadora:** ¿Ella no tiene opción?, ¿Tiene que hacer lo que le piden?
- m) **Ana:** Yo no me dejaría tratar como la sirvienta de la casa.
- n) **Mediadora:** ¿Qué harías?
- o) **Ana:** Cuando estuviera cansada, me encerraría en mi cuarto a descansar.
- p) **Mediadora:** ¿Sí?, ¿Digan lo que digan? Y si te dicen: No, ¿es que usted tiene que prepararnos la comida!
- q) **Ana:** De malas, me voy de la casa, para un hotel o para la casa de mi mamá.
- r) **Mediadora:** ¿Y David que haría si a usted fuera al que le tocara hacer todo?
- s) **David:** Les diría, “a mí me respetan, porque yo hago todo en esta casa, ustedes solo se van a estudiar y a trabajar, y se comportan como cerdos”.

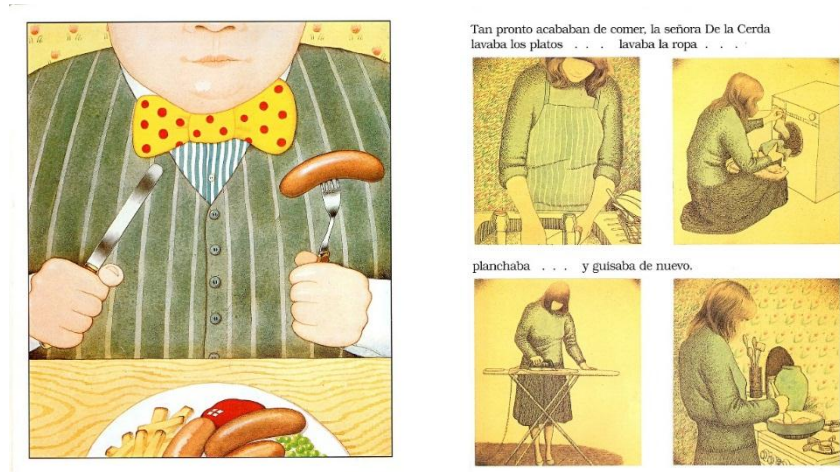
Como se observa en las intervenciones a), b), d) y e), Ana y David empezaron la exploración de la página 7 describiendo de manera composicional literal los elementos que observaron en estas páginas, tales como la presencia de cerdos ilustrados en la imagen (el que aparece en el periódico que está leyendo el señor De la Cerda y la sombra suya en la que aparece un cerdo en vez de su figura). No obstante, lo anterior, la mediadora no indagó sobre el significado e intencionalidad de estos detalles en la historia, pero logró que los niños hicieran anticipaciones importantes sobre el comportamiento que podría adoptar la señora De la Cerda frente a los abusos de los cuales es objeto. Como se puede observar, las observaciones de Ana y David en g) y h), categorizadas como referenciales literales, sobre el comportamiento de los niños De la

Cerda, fueron seguidas de las intervenciones o), q) y s), categorizadas como referenciales inferenciales, en tanto expresaron sus predicciones sobre el vuelco que daría la historia con relación a esta situación. A la vez estas intervenciones también pueden ser consideradas como personales inferenciales. Los niños se pusieron en el lugar de la señora De la Cerda e identificándose con ella expresaron lo que harían en el caso de estar en su situación expuesta a la falta de consideración, abusos e irrespetos de su marido e hijos.

El texto escrito en esta página dice así:

–“*Tan pronto acababan de comer, la señora De la Cerda lavaba los platos... lavaba la ropa... planchaba... y guisaba de nuevo*”

Figura 43. Páginas 8 y 9 de *El Libro de los Cerdos*.



A continuación, las conversaciones que surgieron entre los niños y la mediadora al detenerse a conversar sobre esta parte de la historia:

- a) **Ana:** Aquí está comiendo. (Refiriéndose a la figura en la que aparece parte del cuerpo de alguien que está comiendo y con los puños apoyados en la mesa tiene empuñados un tenedor y un cuchillo.)
- b) **Mediadora:** ¿Quién come?
- c) **David y Ana:** El papá.
- d) **David:** Papás fritas, salchichas, salsa, y algo que parece....
- e) **Ana:** Arvejas.
- f) **David:** Ya me antojé.

- g) **Mediadora:** Ajá, ¿Y el personaje del señor La Cerda cómo tiene agarrados los cubiertos?
- h) **Ana:** ¡Así!, como mostrando que tiene mucha hambre (Con gestos imita la ilustración).
- i) **David:** Empuñados.

Por una parte, al analizar las intervenciones de los niños en relación con la lectura de esta parte de la historia, es importante resaltar cómo mediante la respuesta c), categorizada como composicional literal y, a la vez, como referencial literal, identificaron al señor De la Cerda como el personaje al cual solo se le ve una parte de la cara, el cual aparece en la ilustración empuñando el tenedor y el cuchillo. Las respuestas a), d) y e), categorizadas como composicionales literales así lo corroboran. También describieron los alimentos que muestra la imagen. La mediadora indagó sobre el significado que los niños le atribuían a la postura del señor De la Cerda, más no les solicitó realizar interpretaciones sobre el significado de esta imagen. A continuación, surgieron los comentarios h) e i) proferidos por Ana y David, que pueden ser categorizados como referenciales inferenciales los cuales la mediadora no discutió. Tampoco indagó sobre la afirmación de Ana ni sobre lo que quiso decir David al calificar la forma como el señor de La Cerda tiene cogidos los cubiertos.

Por otro lado, al leer la página 9 donde aparece la señora De la Cerda realizando labores domésticas, la mediadora y los niños discutieron sobre las marcas que dan cuenta de la temporalidad de la historia que ubican las tareas realizadas por este personaje en un momento del día. Se dieron, además, comentarios respecto a la condición en la que ésta vive, sus emociones y la intencionalidad del color sepia utilizado también en la imagen en la que ella aparece realizando distintas tareas domésticas. A continuación, la conversación que se dio en torno a la imagen de la página 9.

“Tan pronto acababan de comer, la señora De la Cerda lavaba los platos... lavaba la ropa... planchaba... y guisaba de nuevo”

- j) **Ana:** ¿O sea que no dormía?
- k) **David:** De pronto éste era el almuerzo.
- l) **Ana:** De seguro éste era el almuerzo [Refiriéndose a la ilustración anterior donde aparece el señor De la Cerda cenando papas a la francesa, salchichas, un poco de ensalada y salsa de tomate] y esta es la comida.[Haciendo alusión a la página que están leyendo, la 9].

- m) **Mediadora:** No, es una misma hora, porque ellos llegaban del colegio y del trabajo ¿Recuerdan?
- n) **Ana:** Ahí dice que acababan de comer, o sea que era la cena, porque si fuera de almorzar diría “de almorzar.”
- o) **Mediadora:** Exacto, pudo haber sido ya tipo 6:00 de la tarde ¿Y qué opinan de la Señora De la Cerda?
- p) **Ana:** Es una señora muy ocupada. Se ve muy cansada y deprimida.
- q) **David:** Comía muy tarde.
- r) **Mediadora:** ¿Comería acompañada?
- s) **David:** No.
- t) **Ana:** Le tocaba comer sola.
- u) **David:** ¡Su vida es muy triste, muy dura!
- v) **Ana:** Muy de malas.
- w) **Mediadora:** Muy de malas, ¿Cierto? ¿Cómo se sentirían ustedes si a su mamá le tocara así?
- x) **David:** Yo le diría a mi mamá: no, venga que yo le hago eso, má.
- y) **Ana:** Yo sí le ayudo los domingos en la casa, le ayudo a barrer, a organizar las piezas, a hacer el almuerzo, cuando cierta persona le dice “¡Mamá quiero tomate!” (Lo dice en tono de crítica, refiriéndose a su hermano David.)
- z) **Mediadora:** ¿Por qué usará Anthony Browne este tono amarillento para ilustrar las partes de la historia en las que aparece la señora?

En este momento, Ana toma el libro en sus manos y revisa las ilustraciones anteriores dónde aparece la señora De la Cerda.

- aa) **David:** Porque la vida es muy triste para ella.
- bb) **Mediadora:** Así es. ¿Y creen que va a continuar así?
- cc) **David y Ana:** No. Algo cambia.
- dd) **David:** La mamá se va a cansar.
- ee) **Ana:** Les va a decir ¡Ya no más! ¡Ya me cansé de ser su sirvienta, que les hace todo, ahora sí van a aprender a lavar los platos, a lavar, a planchar y a cocinar!
- ff) **Mediadora:** ¡Vamos a averiguarlo!

En la conversación anterior se observa cómo los niños trataron de identificar y dar sentido a las marcas temporales de la historia y de ubicar el momento específico del día en que se dieron, a partir de la relación establecida entre los elementos visuales y el texto escrito. Se evidencia igualmente cómo la mediadora propició la formulación de hipótesis sobre el desarrollo de la historia, en particular sobre las actitudes que podría asumir la señora De la Cerda frente a esta situación. En las intervenciones j), k), l) y n), categorizadas como referenciales inferenciales, los niños discutieron si los hechos

observados en las ilustraciones de las páginas 8 y 9 del relato sucedieron a la hora del almuerzo o a la de la cena. La mediadora intervino, recordándoles que, en las páginas anteriores, el narrador menciona que los niños y el señor De la Cerda llegan de su escuela y de trabajo, situando las acciones narrativas al final de la tarde. Por su parte, Ana encontró un detalle importante al advertir en n) que el texto menciona la palabra *comida*, más no la del *almuerzo*, lo que la llevó a concluir que efectivamente se trataba de la hora de la cena.

Se observa también que, durante estas deliberaciones, David en la intervención j), expresó asombro porque a su parecer la señora De la Cerda trabaja sin cesar y sin parar en los quehaceres del hogar, por lo que se preguntó si acaso ella no duerme, es decir, si en algún momento del día ella descansa. Esta intervención evidenció que, hasta ese punto de la narración, David había identificado una de las problemáticas planteadas en la historia pues comprendió que la señora De la Cerda trabajaba sin cesar tanto dentro de su hogar como por fuera de él y su estado de ánimo no era el mejor. Este comentario también posibilitó que los niños opinaran sobre la situación en la que vive esta mujer, como se observa en las intervenciones p), q), s), t), u), y v), categorizadas como referenciales inferenciales en las cuales interpretaron la melancolía y cansancio que denota este personaje en los distintos recuadros en los que se la ilustra haciendo las tareas domésticas al regresar a casa después de trabajar.

Aprovechando estas opiniones, la mediadora retomó el uso por parte del ilustrador de un fondo amarillo, así como de los colores sepia para mostrar las acciones narrativas donde aparece la señora De la Cerda y alentó a los niños a darle un significado a este recurso artístico. De este modo David, en el comentario aa) categorizado como referencial inferencial, asoció acertadamente con un sentimiento de tristeza el estado de ánimo de la señora De la Cerda. Esta interpretación dio paso además a que la mediadora promoviera la formulación de hipótesis sobre el rumbo que podría tomar la historia y los efectos de la sobrecarga de labores del hogar en una sola persona. Los niños formularon en cc), dd), y ee), anticipaciones categorizadas como referenciales inferenciales sobre el posible accionar de la señora De la Cerda y se pusieron en su lugar, mostrando un rotundo rechazo a continuar tolerando la situación expuesta en la historia. Expusieron sus puntos de vista en x) y y), categorizadas como personales inferenciales y mencionaron lo que le dirían a su familia si algo similar les llegara a suceder a ellos o a su propia madre.

Ante esta discusión, la mediadora dejó abierta la posibilidad de que esto pasara, comentando que más adelante se darían cuenta si efectivamente la señora De la Cerda se revelaría o no en la historia, generando con ello expectativas en los niños.

Figura 44. Páginas 10 y 11 de El Libro de los Cerdos.



Una vez discutido el punto anterior, la mediadora avanzó en la lectura, encontrándose con una doble página en la que aparece el señor De la Cerda reclinado cómodamente en un sofá junto a sus dos hijos viendo la televisión. La mediadora hizo hincapié en observar detalladamente cada elemento de la imagen; el papel tapiz, el cuadro (El caballero sonriente de Frank Hals), las mascotas de la familia, los muebles y los elementos decorativos de la casa. Los niños hicieron explícitas sus opiniones inmediatamente vieron esta ilustración.

- a) **Ana:** Jum.
- b) **David:** Se nota que el señor De la Cerda y sus dos hijos hacen mucho.
- c) **Ana:** ¡Uy sí! ¡Se nota que limpian mucho!
- d) **David:** Aquí está el Caballero Sonriente (señala el cuadro colgado en la pared de la sala de la casa.)
- e) **Ana:** Tienen un gato y un perro y aquí hay una alcancía en forma de cerdo.
- f) **Mediadora:** ¿Qué caras tienen estos niños?
- g) **David:** De: ¡Ay no, estoy aburrido!

h) **Ana:** Al único que le gusta lo que están viendo es al caballero sonriente y al gato.

Como se aprecia en las intervenciones a), b) y c), categorizadas como referenciales inferenciales, los niños cuestionaron el comportamiento del señor De la Cerda y sus dos hijos usando un tono sarcástico. Ana y David hicieron alusión a la postura holgazana y a la poca colaboración de estos tres personajes en su hogar. En d) también identificaron, mediante un comentario categorizado como intertextual literal, la obra de arte *El Caballero Sonriente* que se les había mostrado previamente, evidenciando así la interiorización que hicieron de este tipo de obras artísticas. A pesar de esto, la mediadora no exploró el significado que la presencia de este cuadro puede tener en la historia ni la relación que hay entre la complacencia que parece expresar el personaje del caballero y la situación de comodidad que viven el señor De la Cerda y sus dos hijos al no tener que ocuparse de ningún oficio doméstico. Por último, Ana identificó con el comentario referencial literal e) otros elementos importantes presentes en la página tales como las mascotas de la familia que están echadas una en el suelo y otra sobre el sofá y la alcancía en forma de cerdo que aparece sobre la mesa de la sala. Luego, mediante los comentarios referenciales inferenciales g) y h), Ana y David comentaron el hecho de que parecía que los niños De la Cerda no disfrutaban el programa que veían en televisión. La niña anotó con tono humorístico que solamente al gato y al caballero pintado en el cuadro les gustaba éste.

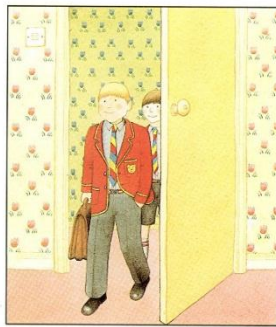
La mediadora no retomó las ideas de los niños para indagar el significado que ellos podrían atribuirle a los elementos que señalaron, desaprovechando la oportunidad de explorar más a fondo el hecho de que todos los personajes, incluyendo las mascotas, tienen una actitud de holgazanería; que la alcancía en forma de cerdo podría simbolizar precisamente, entre otras interpretaciones, la actitud “de cerdos” en ellos y el hecho de que los niños apoyaran su cara en sus manos, mostrando el aburrimiento que siente y la impotencia frente al autoritarismo de su padre. En particular, sobre quién decide qué programa ver, pues lo más probable es que sólo cuentan con un televisor en casa y que es el señor De la Cerda quien elige los programas que van a ver.

Más adelante, en la ilustración de la página 12 se observa a los dos niños entrar por la puerta de la casa al regresar su colegio, tal como lo hacen cada día. Por el narrador sabemos que “no hubo nadie que los recibiera”. En la ilustración de la página 12, en el bolsillo de la chaqueta del hijo mayor se puede advertir que en lugar de estar el escudo de su colegio, hay plasmada una cara de cerdo. Del mismo modo en la página 13 se

muestra en un primer plano al señor De la Cerda entrando a la casa de regreso de su trabajo. Vale la pena mencionar que su imagen está amplificadada de tal manera que no se le alcanza a ver su rostro, sólo se ve su figura del torso hacia abajo. Esta decisión de Browne puede interpretarse como una referencia al lugar que éste ocupa en la casa. En su saco, en vez del broche en forma de flor que exhibía, aparece el rostro de un cerdo. La perilla de la puerta y el tomacorriente de la pared también han adoptado la forma de rostros de cerdos, lo cual es una constante alusión al parecido del comportamiento de estos personajes con el de estos animales.

Figura 45. Páginas 12 y 13 de *El Libro de los Cerdos*.

Una tarde, cuando los muchachos regresaron a casa no hubo nadie que los recibiera.



"¿Dónde está mamá?", preguntó el señor De la Cerda cuando regresó a casa.



- a) **Ana:** Aquí hay un cerdito (Señalando el bolsillo del niño)
- b) **David:** Y aquí hay otro (Señalando el broche del señor De la Cerda)
- c) **Mediadora:** ¿Qué fue lo que pasó cuando llegaron a casa?
- d) **David:** La mamá se fue.
- e) **Ana:** O se les escondió a ver qué hacen sin ella.
- f) **Mediadora:** Y si ella se fue. ¿Para dónde?
- g) **Ana:** A la casa de su mamá o a dar una vuelta por ahí.
- h) **David:** O a donde su hermana.
- i) **Mediadora:** ¿Y por qué será que se fue?
- j) **Ana:** Porque se cansó de todo.
- k) **David:** Abuso, mandato.
- l) **Mediadora:** ¿Y será que vuelve pronto?

m) **David:** No creo.

n) **Ana:** Yo no creo, se va a demorar.

Al leer esta página, los niños identificaron, en a) y b), intervenciones categorizadas como composicionales literales los elementos decorativos en forma de cerdo que el señor De la Cerda tiene en su prenda de vestir y de otros que empiezan a aparecer en algunas partes de la casa. La mediadora no indagó sobre el significado de estos elementos, pasando de largo la importancia que tienen desde el punto simbólico en la narración, ya que a medida que la trama avanza los detalles de cerdo se empiezan a hacer más numerosos y evidentes, sugiriendo que los personajes se parecen cada vez más a estos animales. Es una omisión importante porque en la medida en que persisten los comportamientos del padre y sus dos hijos con respecto a la señora De la Cerda, comienza su metamorfosis en cerdos y de ello se da cuenta en las ilustraciones con la aparición de varios indicios.

Por otro lado, cuando los niños, en d) y e), identificaron de manera referencial inferencial que la madre se había marchado, la mediadora, de una manera acertada, indagó sobre las razones por las cuales creían que ella se había ido y de ser así dónde se encontraba, lo que dio como resultado que formularan otras inferencias referenciales como g), h), j), k), m) y n). Con sus intervenciones tanto David como Ana concluyeron que la señora De la Cerda se había ido del hogar cansada de los abusos recibidos en su hogar por parte de su familia y que posiblemente alguna persona cercana a ella la había recibido en su casa. Anticiparon también que su regreso podría tardar o tal vez no darse jamás.

En la página 14 se muestra una pared de la casa donde dónde está ubicada una chimenea. Es una ilustración con muchos detalles a analizar. En primer lugar, en la parte superior de la página se encuentra colgada la pintura de *El Señor y la Señora Andrews*, pero en vez de mostrarse los personajes originales de esta obra de arte, el señor Andrews tiene cara de cerdo y en el lugar de la señora Andrews, se encuentra su silueta en blanco, como si hubiera sido borrada, simbolizando la partida o la ausencia de la señora De la Cerda. Ello refleja la situación que enfrenta la familia en ese momento de la historia. Debajo del cuadro se encuentra una repisa que forma parte de la chimenea sobre la que hay un portarretrato con la foto de un bebe cuya cara se ha transformado también en la de un cerdo. En el otro extremo de la chimenea hay un jarrón igualmente con cara de cerdo. En medio de estos dos objetos hay un sobre de color blanco colocado

encima de la repisa de ésta. Los azulejos de la puerta de la chimenea también ostentan decoraciones de cerdos al igual que unas pinzas que aparecen en la parte inferior de la misma y el papel tapiz de la pared, donde ahora hay rostros de cerdo en vez de las flores (tulipanes) que aparecen en las ilustraciones al inicio de la historia. Todas estas alusiones al cerdo pueden simbolizar cómo el comportamiento del padre y de sus dos hijos se asemeja cada vez al de este animal, lo cual lleva a la señora De la Cerda a tomar la decisión de irse de su casa, lo que en definitiva sucede debido al trato que recibe de parte de su familia.

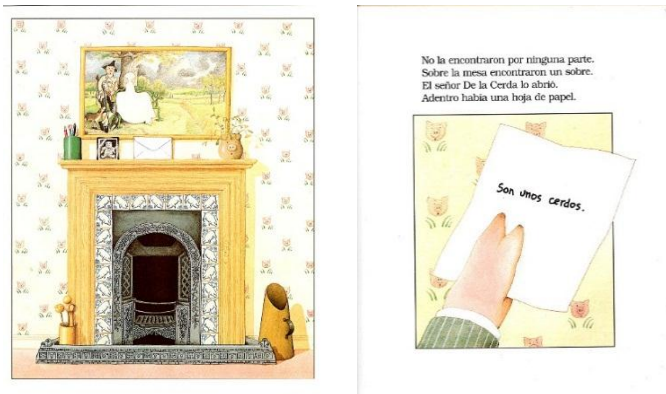
En la siguiente página se muestra el contenido de la carta que se encontraba dentro de un sobre blanco sobre la chimenea, acción que es descrita en el texto.

–No la encontraron por ninguna parte. Sobre la mesa encontraron un sobre.

El señor De la Cerda lo abrió. Adentro había una hoja de papel.

La ilustración muestra la carta escrita por la señora De la Cerda a su esposo e hijos que tiene solamente una frase que dice: “Son unos cerdos”. De otra parte, la mano que sostiene el papel es una pezuña de cerdo, pero se vislumbra parte del traje del señor De la Cerda. Esta insinuación puede interpretarse de manera figurada, pues cada vez es más evidente que este personaje se está metamorfoseando en cerdo. También se pueden ver más de cerca el papel tapiz con caras asombradas de cerdos, expresiones que simulan los sentimientos del señor De la Cerda al momento de leer esta nota.

Figura 46. Páginas 14 y 15 de El Libro de los Cerdos.



La siguiente es la conversación que se dio en torno a éstas dos páginas:

- a) **Ana:** Aquí está la imagen del cuadro que vimos antes (Refiriéndose al cuadro titulado *El señor y la señora Andrews* que aparece nuevamente en la ilustración que están observando).
- b) **David:** Si, el del señor y la señora Andrews. Y la cara del señor es de un cerdo.
- c) **Mediadora:** ¿Y la figura de la señora?
- d) **David:** No sé, está blanca.
- e) **Mediadora:** ¿Porque está blanca?
- f) **David:** Y la decoración es de cerdos y aquí también es de cerdos [señala el papel tapiz que aparece ilustrado en las dos páginas observadas].
- g) **Ana:** Y aquí hay un lapicero.
- h) **David:** Con la forma de un cerdo.
- i) **Ana:** Acá también hay cerdos [Continúa señalando a la ilustración].
- j) **Mediadora:** ¿Por qué en la pintura aparece la señora en blanco?
- k) **Ana:** No sé.
- l) **David:** De pronto la señora De la Cerda la borró porque eso significa que son esposos.
- m) **Ana:** O la cortó y ella botó la imagen.
- n) **Mediadora:** ¿Y si son esposos no deberían estar juntos? ¿Por qué ya no está ella?
- o) **Ana:** Seguro ella se cansó y cortó la imagen y se fue.

Tan pronto observaron la ilustración de la página 14, Ana y David identificaron la pintura *El señor y la señora Andrews* que se les mostró al inicio del encuentro, como lo señalaron en los comentarios a) y b), categorizados como intertextuales literales. Éste último además puede ser considerado también como composicional literal pues mediante él se reveló que David se percató de que el rostro del señor Andrews había sido cambiado por el de un cerdo. La mediadora indagó sobre el porqué de la ausencia de la señora Andrews en la pintura, de quien ahora solo se veía una silueta blanca, pero los niños no hicieron alusión alguna sobre esta situación. Por el contrario, se interesaron en seguir identificando figuras de cerdo que aparecían por doquier en la ilustración, como se acota en las intervenciones suyas, f), g) h), i), caracterizadas como composicionales literales. Luego, ante la insistencia de la mediadora al indagar de nuevo sobre el significado que podrían atribuirle a la silueta blanca que aparece en vez de la imagen de la señora Andrews, Ana expresó en un principio en k) su desconocimiento sobre este asunto. En cambio, David lo relacionó en l), respuesta categorizada como referencial inferencial, con el hecho de que estos personajes son esposos, por lo que Ana, un poco

más contextualizada expuso las hipótesis referenciales inferenciales m) y o) con las que planteó la probabilidad de que la señora De la Cerda cortó y botó la imagen cansada de la vida que llevaba en su casa, lo cual corrobora su comprensión en relación con la alegoría que Browne quiso representar: la imagen de la señora Andrews desaparece y queda sólo dibujada su silueta vacía, blanca, lo que indicaría la ruptura de sus relaciones con su esposo, el señor Andrews y, a la vez, simboliza la partida de la señora De la Cerda quien decide irse de su casa cansada de la vida que lleva y del trato que le dan su esposo e hijos.

Luego los niños centraron su atención en la página contigua (15) e hicieron los siguientes comentarios:

- a) **Mediadora:** ¿Y qué dice la carta que dejó?
- b) **David y Ana:** ¡Son unos cerdos!
- c) **Mediadora:** ¿Por qué habrá dejado esa carta la madre?
- d) **David:** Porque es verdad.
- e) **Ana:** Porque es verdad, son unos cerdos.
- f) **Mediadora:** ¿En qué sentido son unos cerdos?
- g) **David:** En todo.
- h) **Ana:** Sí, en todo, en el comportamiento. Y aquí puso imágenes de cerdos para que vieran que ellos son unos cerdos. [Refiriéndose al tapiz de la pared]
- i) **Mediadora:** ¿Qué me dicen de la mano que se muestra en esta ilustración?
- j) **David:** Es del papá.
- k) **Mediadora:** ¿Pero qué tipo de mano es?
- l) **David y Ana:** ¡De un cerdo!
- m) **David:** De pronto por comportarse como ellos se convirtieron en cerdos.
- n) **Mediadora:** ¿Qué va a pasar después de que la señora se fue?
- o) **David:** Van a ver que son cerdos.
- p) **Ana:** Van a reconocerse que son cerdos (sic).
- q) **Mediadora:** ¿Sí? ¿Cómo?
- r) **David:** En forma física.
- s) **Ana:** Se miran en un espejo.
- t) **Mediadora:** ¿En forma física?, ¿O sea que se convirtieron en cerdos?
- u) **Ana:** En forma física, mental, sentimental.
- v) **Mediadora:** ¿Será que van a poder con todo lo que necesitan hacer?
- w) **David y Ana:** [Se quedan pensativos].
- x) **David:** Yo no sé.
- y) **Ana:** No sé
- z) **Mediadora:** Vamos a ver qué pasa ahora que la señora De la Cerda se fue.

La mediadora preguntó a los niños cual sería, según ellos, la razón por la cual la madre escribió “Son unos cerdos” en esa carta. Ana y David argumentaron en d), e), g) y h), comentarios categorizados como referenciales inferenciales que el señor De la Cerda y sus hijos se parecían físicamente a los cerdos y que actuaban como ellos. A partir de estas ideas, David en la acotación referencial inferencial m), infirió que, por comportarse como cerdos, estos personajes se convirtieron literalmente en estos animales.

Estos comentarios dieron paso para que la mediadora animara a los niños a hacer hipótesis sobre lo que pasaría en la historia a partir del momento en el que la señora De la Cerda abandonó a su familia. Mediante los comentarios o), p), r), s) y u), categorizados como referenciales inferenciales, Ana y David sustentaron su teoría de que los personajes masculinos de la historia se darían cuenta de lo cerdos que son, en palabras de Ana lo percibirían al mirarse al espejo, al darse cuenta que su transformación se da “en forma física, mental y sentimental”,

Para finalizar este apartado, la mediadora pidió a los niños su opinión sobre la habilidad de estos tres personajes para hacerse cargo de las responsabilidades que tendrían que asumir ahora que la madre no estaba. Ana y David no hicieron ninguna hipótesis al respecto, pero se generó en ellos una gran expectativa por conocer el desenlace de la historia.

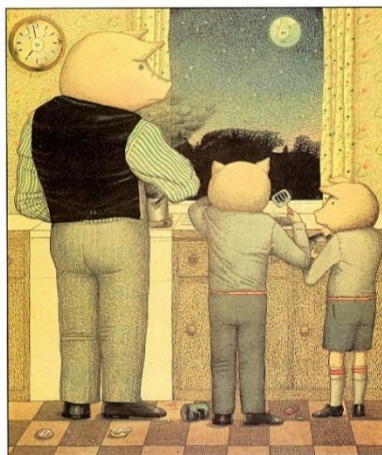
Los niños comprendieron plenamente la intención de Browne como autor e ilustrador al proponer, particularmente en esta parte de la historia, elementos gráficos que funcionan como indicios (Díaz, 2007), tales como caras de cerdos dispuestas alrededor de ambas páginas, alusiones directas al comportamiento y actitud de, por lo menos, uno de los personajes al sugerir su transformación de persona a animal, elementos que al ser interpretados le permiten al lector construir el significado de la historia, significación que no se podría dar sin la interpretación de ambos códigos, el escrito y el visual, simultáneamente. Esta situación se traduce, en palabras de Díaz (2007, p. 95) “(en que la historia) reclama un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de completar esos eslabones que aseguran una participación activa e inteligente en el proceso...”

A partir de ese momento en las ilustraciones hay un cambio en los colores utilizados y se puede observar cómo avanza la metamorfosis del padre y sus dos hijos

en cerdos. La siguiente página ubica la acción narrativa en la cocina de la casa en la que aparecen estos personajes de espaldas ocupados en la tarea de lavar algunos utensilios de la cocina. Sus cabezas y manos se ven como las de este animal, pero sus cuerpos (tronco, brazos, piernas y pies) siguen luciendo como los de los humanos. Están preparando algo para la cena, lo cual se puede inferir al observar a través de una ventana ubicada junto al lavaplatos, el cielo azul estrellado, la luna llena gris con forma de cerdo y en el horizonte varios árboles negros que también forman reunidos la silueta del cuerpo de un cerdo. Es interesante señalar que, en esta ocasión, los tres personajes están colaborando, cada uno cumple una función. El señor de la Cerda sostiene una olla que está hirviendo en la estufa, junto a él sus dos hijos parecen estar lavando los utensilios de cocina o sirviendo los alimentos. Cada uno se muestra con elementos diferentes en sus “manos”. Antes de darse esta situación, era impensable verlos realizar alguna de estas actividades pues era la señora De la Cerda quien se encargaba de todo. El fondo de la imagen es amarillo y los colores utilizados pertenecen a la gama del sepia, el mismo tono utilizado para mostrar a la señora De la Cerda realizando sus quehaceres domésticos.

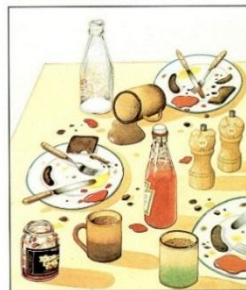
La ilustración revela además el caos que en su intento por cocinar causan estos tres personajes pues el suelo está completamente sucio por los restos de comida que dejaron caer. Nuevamente se percibe la constante alusión al mundo de los cerdos, lo que se evidencia en el reloj colgado en una pared de la cocina que se asemeja a la cara de este animal y en la luna que también tiene esta forma.

Figura 47. Páginas 16 y 17 de El Libro de los Cerdos.



"Y ahora, ¿qué vamos a hacer?", dijo el señor De la Cerda.

Tuvieron que preparar su comida.
Tardaron horas y les quedó horrible.



A la mañana siguiente tuvieron que prepararse su desayuno.
Tardaron horas
y les quedó horrible.

Contigua a esta página se ilustra en un recuadro, una parte de la mesa donde cenaron el señor De la Cerda, Juan y Simón. La mesa está hecha un desastre. Los platos y vasos sucios aún contienen parte de los alimentos que se quemaron al ser cocinados y hay restos de comida esparcidos por todo el lugar. Allí también se observan dos saleros con cara de cerdos.

La historia continúa. Los tres personajes tienen que preparar sus alimentos ese día y a la mañana siguiente. Hay una marca temporal que indica el paso de las horas, lo que permite saber el tiempo que la señora De la Cerda ha estado por fuera de casa.

–“Y ahora, ¿Qué vamos a hacer?” dijo el señor De la Cerda. Tuvieron que preparar su comida. Tardaron horas y les quedó horrible.

–A la mañana siguiente tuvieron que prepararse su desayuno, tardaron horas y les quedó horrible.

De la lectura de estas dos páginas surgió la siguiente conversación:

- a) **David:** ¡Yo que dije! *(David exclama entusiasmado al ver que en la página 16) se muestra a los personajes convertidos en cerdos, aspecto que el predijo.*
- b) **Mediadora:** Sí David, acertaste, se convirtieron en cerdos. ¿Cómo está la casa?
- c) **David:** Desordenada, maloliente.
- d) **Mediadora:** ¿Ustedes alguna vez han cocinado?
- e) **David:** Sí.
- f) **Ana:** Yo sí. A mí me queda súper rico, pero David ni siquiera sabe cocinar.
- g) **Mediadora:** Ah bueno, pero puede aprender. Resulta que a estos tres personajes les tomó horas hacer la comida, porque no sabían cocinar tampoco. Y les quedó bastante feo.
- h) **Ana:** Acá hay otros tres cerdos [señalando la luna, el reloj y los árboles del fondo].
- i) **Mediadora:** ¿Y cómo están ellos ahora?
- j) **Ana:** Tristes, cansados y hambrientos.
- k) **David:** Aburridos porque están solos.
- l) **Mediadora:** ¿Qué me dicen del color que tiene esta página?
- m) **David:** Amarillo, café, verde oscuro.
- n) **Ana:** Como con el mismo color que aparece la mamá.
- o) **Mediadora:** ¿Y por qué ahora se muestra esta parte del relato en amarillo pálido, si ellos siempre eran mostrados con colores vivos?
- p) **Ana:** Porque ya conocieron cómo era la vida de la mamá, que era toda negra, oscura.

La primera reacción de David al ver esta página, señalada en a), expresión categorizada como referencial de nivel inferencial, fue de entusiasmo al descubrir que fue acertada su hipótesis acerca de que después de que la madre se hubiera ido, el señor De la Cerda, Juan y Simón se convertirían en cerdos tanto físicamente como en su forma de actuar.

La mediadora pidió a los niños compartir su percepción sobre cómo lucía la casa en ese momento, con la intención de que éstos exploraran más a fondo cada detalle y lo interpretaran. En un primer momento, David infirió en c), comentario caracterizado como referencial inferencial, que la casa está en desorden y que hay olores desagradables. Al parecer consideró que tanta suciedad era sinónimo de pestilencia. La inferencia que hizo el niño fue elaborada estableciendo la relación entre las dos ilustraciones contenidas en las páginas 16 y 17, los elementos contenidos en ellas y el texto escrito. Tuvo en cuenta lo dicho por el narrador en la página 17- “Tardaron horas y les quedó horrible”- el estado en que se encuentra la mesa, las manchas de salsa de tomate y el reguero de sobras sobre el mantel, y el desorden que supuso generaron los tres personajes al preparar la comida.

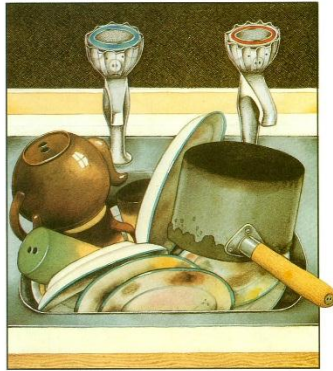
En un segundo momento y con la intención de relacionar los sucesos de la historia con la vida de los niños, la mediadora indagó sobre su experiencia en la cocina. Ana hizo los comentarios e) y f), categorizados como de tipo personal literal con los que expresó su conocimiento en temas culinarios y dejó en evidencia que David, aunque intentó mostrar que tenía algún tipo de experiencia en este campo, no era diestro en la cocina. Esta referencia es interesante porque el libro analizado se plantea críticamente frente al machismo y a la distribución inequitativa de las tareas, oficios y profesiones entre hombres y mujeres.

Otro aspecto que se exploró en la página 16 fue la actitud de los tres personajes y el color en el que es ilustrada la imagen que aparece en ella. Los niños hicieron en j), y k), comentarios categorizados como referenciales inferenciales mediante los cuales reconocieron la desesperanza que transmitían los personajes de la historia ante el hecho de tener que ocuparse de las tareas domésticas y de no saber cómo hacerlo. Ana y David interpretaron también el color utilizado en esta ilustración al expresar en m) y n), comentarios caracterizados como composicionales literales, a partir de los cuales se posibilitó la interpretación referencial inferencial p), en la que Ana dedujo que el uso del color sepia y del amarillo de fondo significaba que ellos estaban tomando el papel de la

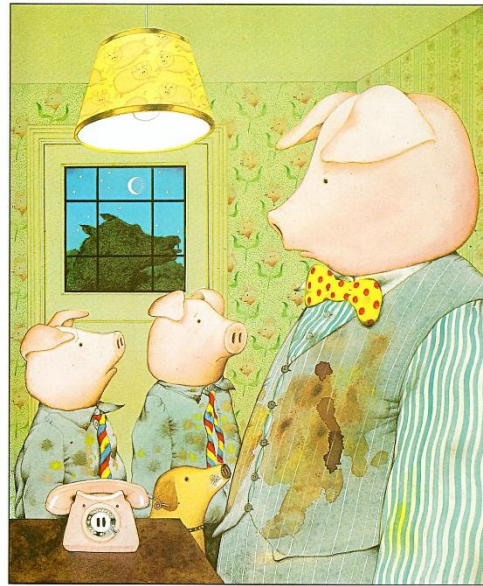
señora De la Cerda y al experimentar una situación similar se habían dado cuenta de lo difícil que era hacerlo. La valoración que hace del estado en que se encuentra este personaje en p) es contundente y expresa muy bien lo que piensa. Además, muestra su solidaridad con este personaje al manifestar que la presencia del color con que se ilustra la imagen tiene relación con el estado de ánimo que tienen el padre y sus dos hijos.

Figura 48. Páginas 18 y 19 de El Libro de los Cerdos.

Al día siguiente y a la noche siguiente y al otro día la señora De la Cerda tampoco estuvo en casa. El señor De la Cerda, Juan y Simón trataron de arreglárselas solos. Nunca lavaron los platos. Nunca lavaron su ropa. Muy pronto, la casa parecía un chiquero.



"¿Cuándo regresará mamá?", gimotearon los niños después de otra horrible comida.
"¿Cómo voy a saberlo?", gruñó el señor De la Cerda. Los tres se fueron haciendo más y más gruñones.



La mediadora continuó la lectura en la página 18 en la cual aparece un recuadro con una imagen en la que se ve un lavaplatos lleno de platos y vasos sucios que, como lo indica el texto han usado el señor De la Cerda y sus hijos durante el tiempo de ausencia de la madre, sin preocuparse por lavarlos. Los niños comprendieron plenamente la intención de Browne como autor e ilustrador al proponer, particularmente en esta parte de la historia, elementos gráficos que funcionan como indicios (Díaz, 2007), tales como caras de cerdos dispuestas en el fondo de una tetera, en un plato sucio, en los dos grifos del lavaplatos, que funcionan como alusiones directas al comportamiento y actitud de, por lo menos, uno de los personajes que se empieza a transformar en cerdo. Ambos elementos de significación, el escrito y el gráfico, revelan al lector que los personajes no solo se han vuelto cerdos físicamente, sino que ahora también han convertido su casa en un chiquero, tal como es el lugar donde viven los cerdos. Estos elementos al ser

interpretados le permiten al lector construir el significado de la historia. Ello no podría darse si no lograra establecer la relación de interdependencia entre ambos códigos, el escrito y el visual, que según lo planteado por Díaz (2007; 95) “reclama un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de completar esos eslabones que aseguran una participación activa e inteligente en el proceso...”

El narrador continúa la historia afirmando:

–Al día siguiente, y a la noche siguiente y al otro día la señora De la Cerda tampoco estuvo en la casa. El señor De la Cerda, Juan y Simón trataron de arreglárselas solos. Nunca lavaron los platos. Nunca lavaron su ropa. Muy pronto, la casa parecía un chiquero.

– “¿Cuándo regresará mamá?” Gimotearon los niños después de otra horrorosa comida.

– “¿Cómo voy a saberlo?” Gruñó el señor De la Cerda. Los tres se fueron haciendo más y más gruñones.

En la página 19 se muestra al señor De la Cerda y a sus hijos convertidos en cerdos, completamente sucios y descuidados. Los niños y hasta el perro se encuentran mirando al padre serios, con expresión de tristeza, de melancolía, como indicando que es él quien debe buscar una solución a la situación en la que se encuentran. Esto se puede afirmar además porque estos personajes se encuentran al lado de un teléfono con dial de nariz de cerdo mostrado en un primer plano, insinuando así que el padre podría saber a dónde y cómo comunicarse con la señora De la Cerda. De esta manera, con solo una llamada él podría pedirle perdón a la madre y decirle que volviera.

En esta acción narrativa plasmada de nuevo con un tono amarillo, hay muchos otros elementos de significación a analizar. Por ejemplo, el papel tapiz sigue igual, muestra rostros de cerdo en donde antes había flores, al igual que la pantalla de la lámpara en la cual hay dibujados motivos de cerdos y el teléfono que tiene la forma de este animal. En la casa convertida en chiquero, no hay un lugar que se escape a la suciedad y al desamparo al que ellos mismos se han sometido.

En la imagen también hay una puerta, y en ésta una ventana que muestra una sombra de lobo, una clara alusión al cuento tradicional de *La historia de los tres cerditos*, en la que un lobo acecha a cada uno de los personajes para comérselos. Simbólicamente

esto podría representar el constante peligro que corren el señor De la Cerda, Juan y Simón de colapsar debido a su suciedad.

Las páginas 18 y 19 muestran las siguientes ilustraciones y texto:

–Al día siguiente, y a la noche siguiente y al otro día la señora De la Cerda tampoco estuvo en la casa. El señor De la Cerda, Juan y Simón trataron de arreglárselas solos. Nunca lavaron los platos. Nunca lavaron su ropa. Muy pronto, la casa parecía un chiquero.

– “¿Cuándo regresará mamá?” Gimotearon los niños después de otra horrorosa comida.

– “¿Cómo voy a saberlo?” Gruñó el señor De la Cerda. Los tres se fueron haciendo más y más gruñones.

La conversación que se dio en torno a estos elementos es la siguiente:

- a) **Mediadora:** ¿Cómo ven esta casa? ¿Cómo los ven a ellos?
- b) **Ana:** ¡Guacales!
- c) **Mediadora:** ¿Por qué guacales?
- d) **David:** Todo se ve muy mal.
- e) **Ana:** La ropa también se ve sucia, desordenada.
- f) **Mediadora:** Asquerosísima, ¿Cierto? ¿Y esa loza?
- g) **Ana:** ¡Guacales!
- h) **Mediadora:** ¿Y qué más observan que les parezca interesante?
- i) **David:** El perro convertido en cerdo y una cabeza de lobo.
- j) **Mediadora:** ¿Y por qué está esa cabeza de lobo ahí en la ventana?
- k) **David:** De pronto sea la mamá.
- l) **Mediadora:** ¿La mamá es un lobo?
- m) **Ana y David:** (Niegan ambos con la cabeza.)
- n) **Mediadora:** Ah y entonces, ¿qué relación tiene el lobo con los cerdos?
- o) **Ana:** ¿Qué son amigos?
- p) **Mediadora:** ¿Los lobos y los cerdos son amigos?
- q) **David:** No.
- r) **Mediadora:** ¿A qué les recuerda esa imagen?
- s) **Ana:** A los tres cerditos y el lobo.
- t) **Mediadora:** ¿Y qué quería hacer el lobo con los tres cerditos?
- u) **David y Ana:** Comérselos.
- v) **Mediadora:** Comérselos. La suciedad se los quiere comer de seguro.

Al analizar esta parte de la conversación se advierte que Ana mediante los comentarios b) y g), categorizados como composicionales inferenciales manifestó desagrado ante el estado de la casa de la familia De la Cerda usando la palabra “guácales” que es una expresión comúnmente usada en Colombia para referirse a algo feo que produce asco, desprecio o desagrado. En este sentido, con las anotaciones composicionales inferenciales señaladas como d) y e), los niños siguieron aportando sus valoraciones sobre la suciedad y el desorden que se observa en la casa desde que se fue la señora De la Cerda y el abandono en que la tienen el padre y los dos hijos.

Al continuar con la lectura en voz alta, la mediadora sugirió la exploración de otros elementos de significación presentes en la página. Ante dicha petición, Ana y David con el comentario composicional literal i), se percataron de la sombra de lobo que aparece en la ventana de la puerta, sombra que David relacionó con la ausencia de la madre. En la intervención referencial inferencial k), sugirió que era ella quien estaba asomada afuera de la ventana convertida en lobo. La mediadora retomó esta afirmación con la intención de que los niños reconocieran que esa hipótesis no se ajusta a la historia pues la mamá en ningún momento ha sido representada como lobo, ni había pistas que lo sugieran así. A continuación, Ana mencionó en la intervención referencial inferencial o), que podría ser un lobo, amigo de los cerdos, hecho que discutió la mediadora al elucidar la relación de enemistad que tradicionalmente se les ha adjudicado a los lobos y cerdos en diferentes relatos. A partir de la intervención de la mediadora, los niños pudieron relacionar la presencia del lobo agazapado mirando por la ventana de la cocina a los tres personajes convertidos en cerdos, lo cual está expresado en las intervenciones intertextuales inferenciales s) proferida por Ana y u) por David.

Otro elemento de significación que se analizó detenidamente fue el teléfono ubicado encima de una mesa, ilustrado en primer plano. A continuación, la conversación que surgió con relación a este elemento en particular:

- w) **Ana:** Acá hay un teléfono de cerdo.
- x) **Mediadora:** ¿Y qué hace ese teléfono ahí?
- y) **David:** De pronto ese es el puesto en que ellos le pusieron.
- z) **Mediadora:** Anthony Browne siempre incluye cosas por algo, ¿Por qué habrá puesto eso ahí?
- aa) **Ana:** Ah, para dar pistas.
- bb) **Mediadora:** ¿Y qué pista será ese teléfono?
- cc) **David:** Que van a llamar a la mamá para preguntarle cuando va a volver.

dd) **Mediadora:** ¿Quién la llamará?

ee) **David:** El papá o los hijos. No sé.

ff) **Mediadora:** Si ustedes estuvieran en esa situación y llamaran a su mamá ¿Qué le dirían?

gg) **David:** Prometeríamos hacerle caso en todo.

hh) **Mediadora:** ¿Que tendría que hacer la familia De la Cerda para que ella volviera?

ii) **Ana:** [Suspira] Suplicarle mucho.

jj) **Mediadora:** ¿Y será que con suplicas volverá?

kk) **David:** No sé.

ll) **Ana:** Le tocaría volver a hacer mucho oficio.

mm) **David:** La señora tiene que decirle a su familia que la ayuden.

nn) **Mediadora:** ¿Será que eso si ayudará?

oo) **David:** Sí.

pp) **Ana:** Yo creo que no.

qq) **Mediadora:** ¡Vamos a ver!

Ana identificó el teléfono mediante el comentario w), categorizado como respuesta de tipo composicional literal. Al preguntar a los niños sobre el motivo por el cual éste se presentaba en primer plano dentro de la ilustración, David planteó con y) una hipótesis de tipo referencial inferencial para indicar que la ubicación del teléfono había sido determinada por el padre y sus hijos con una intención precisa. A partir del aporte referencial inferencial aa) por parte de Ana, recordó a los niños que Browne acostumbra agregar elementos clave en las ilustraciones que funcionan como indicios que le sirven al lector para la construcción del significado de la historia. A continuación, David tuvo un aporte importante al dar las respuestas cc) y ee), categorizadas como referenciales inferenciales. Al relacionar la ubicación del teléfono en un primer plano con la desesperante situación vivida por los tres personajes, planteó que los personajes de la historia iban a llamar a la mamá para que volviera. En consecuencia, los niños explicaron qué harían ellos si estuvieran en la posición del señor De la Cerda, de Juan y de Simón quienes desean intensamente el regreso de su esposa y madre, con las respuestas gg) e ii), categorizadas como personales inferenciales con las que sugirieron que los personajes de la historia deberían comprometerse a cambiar su comportamiento y “suplicarle que vuelva” a la señora De la Cerda.

Otro aporte importante fueron las hipótesis ll) y mm), categorizadas como referenciales inferenciales, planteadas por Ana y por David respectivamente, en relación con lo que podría pasar si la señora De la Cerda regresara a casa sin poner condiciones. Ana dedujo que la señora tendría que continuar haciendo todos los trabajos del hogar, a

lo que David anotó que ella debería pedir ayuda a su familia para no seguir con la vida que tenía antes, cuestión que dejó abierta una posible resolución al conflicto propuesta por el niño. Ante esto cabe mencionar que al expresar Ana su escepticismo en relación con la posibilidad de regreso de la señora De la Cerda dejó en claro la importancia de que el compromiso del cambio era necesario por parte de sus esposo e hijos para cambiar las cosas, con súplicas no bastaría. Al condicionar David el regreso de la señora De la Cerda al decir que tendría que pedirle ayuda a su familia, Ana manifestó su desacuerdo de manera firme y rotunda por considerar que ello no ayudaría a cambiar la situación sugiriendo quizá que era de la familia de quien debía partir la iniciativa.

Al continuar la lectura de la historia aparece una ilustración en doble página que muestra un panorama bastante desalentador: la sala donde el señor De la Cerda y sus hijos han estado sentados viendo televisión, particularmente el sofá donde se sienta, está ahora completamente sucio y oscuro. Hay desechos de comida y envoltorios tirados por todo el lugar, prendas de vestir y salpicaduras de comida y de café tanto sobre la alfombra como sobre una pared. En el papel tapiz de la pared permanecen dibujados los rostros de cerdo al igual que sobre la tela con la que está tapizado el sofá. La pintura del caballero sonriente colgada al borde izquierdo de la página también se ha metamorfoseado, ahora su rostro es el de un cerdo.

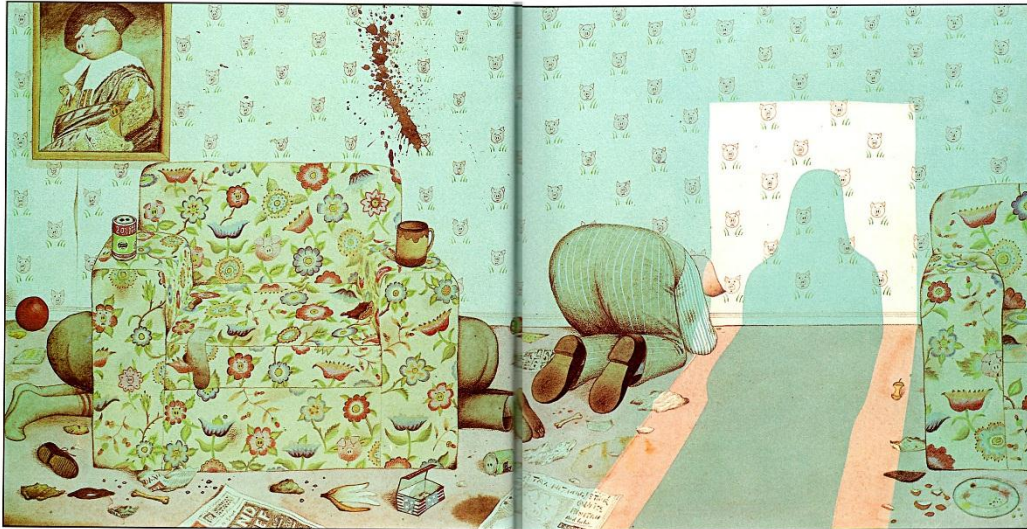
El señor De la Cerda, Juan y Simón están de espaldas al lector, hincados sobre sus rodillas con la cabeza gacha, asemejándose en su postura a la de un cerdo. El texto deja en claro que estos personajes buscan sobras en el suelo, pues ante el abandono al que están sometidos, ya no les queda nada para comer. Sobre la pared se proyecta una fuente de luz externa que ilumina la sombría sala, la que proviene de una puerta que ha sido abierta. Sobre la pared se vislumbra la silueta de la señora De la Cerda quien al regresar a casa presencia la deplorable situación en la que se encuentran su esposo e hijos.

- *Una noche no hubo ya nada para cocinar. “No nos queda más remedio que buscar por todas partes algunas sobras”, gruñó el señor de la cerda. Y en ese preciso momento entró la señora De la Cerda”.*

Figura 49. Páginas 20 y 21 de *El Libro de Los Cerdos*.

Una noche no hubo ya nada para cocinar.
"No nos queda más remedio que buscar por todas
partes algunas sobras", gruñó el señor De la Cerda.

Y en ese preciso momento entró la señora De la Cerda.



De la lectura de esta página resultó esta conversación entre los niños y la mediadora:

- a) **Ana:** Ah ¡Ahora el caballero sonriente está convertido en cerdo!
- b) **David:** Y el decorado también tiene cerdos (señalando el papel tapiz de la pared y la tela con que está tapizado el mueble).
- c) **Mediadora:** ¿Y qué están haciendo esos niños?
- d) **Ana:** Escondidos por que llegó la mamá.
- e) **Mediadora:** ¿Será que están escondidos?
- f) **David:** Tal vez están buscando sobras en el piso.
- g) **Mediadora:** Claro, recuerden que el texto dice que los tres se pusieron a buscar sobras para comer. ¿Será que una persona normalmente busca sobras en el piso?
- h) **Ana:** No, solamente los cerdos.
- i) **Mediadora:** Ah, o sea que están como si se hubieran vuelto totalmente cerdos ¿Y cómo está la casa?
- j) **David:** Sucia, maloliente.
- k) **Ana:** Manchado, desordenado.
- l) **Mediadora:** O sea que comían y tiraban al suelo, ¿Ustedes hacen eso?

- m) **Ana y David:** No.
- n) **Mediadora:** ¿Qué piensan de los personajes de la historia que hacen cosas como esas?
- o) **David:** Que es un marrano, puerco, cochino.

De estas intervenciones se puede analizar que los niños han ido comprendiendo el modo de lectura que les propone el libro álbum, pues ellos exploran los detalles que se les presentan en las ilustraciones, formulan hipótesis e incluso discuten sobre sus hallazgos. Por ejemplo, en la intervención composicional literal que puede ser considerada también como referencial literal a), Ana identificó la disparidad entre la obra del caballero sonriente que había visto anteriormente y ésta nueva versión en la que se ha metamorfoseado en cerdo. Igual sucedió con la intervención b) por parte de David, categorizada como composicional literal en la que identificó los cambios que se dieron en el tapizado de la pared y en el mueble. La mediadora no supo orientar la conversación para explorar el significado de estos cambios y para facilitar que los niños avanzaran en la comprensión del significado de la historia, pasando de la formulación de respuestas composicionales literales a composicionales inferenciales.

En cuanto a los cambios que se dieron en los personajes, se les preguntó a los niños sobre las razones por las cuales éstos se ven en la ilustración en posición cuadrúpeda en el suelo. En la intervención referencial inferencial d), Ana divagó un poco al respecto pues sugirió que se debía a que estaban escondiéndose para que su madre no los viera en ese estado, hipótesis que al ser formulada no tuvo en cuenta lo dicho por el narrador quien de manera explícita afirma que los tres personajes estaban buscando sobras del suelo al no tener más nada que comer en la cocina. Este hecho lo resaltó David en f), intervención categorizada como referencial literal). Orientados por la mediadora, mediante las intervenciones h), j), k), categorizadas como referenciales literales y m) y o), consideradas como personales literales, ambos niños concluyeron que sólo un verdadero cerdo se comportaría de la manera que lo estaban haciendo el señor De la Cerda y sus hijos, actitud que habían adoptado por completo estos personajes, reflejada no solo en su aspecto físico sino en la suciedad en la que estaban inmersos.

El último aspecto que se exploró sobre esta página fue la sombra proyectada en la pared que se reflejaba al estar abierta la puerta de entrada a la casa, en la que claramente se perfila la silueta de la señora De la Cerda que ha regresado.

Los comentarios de los niños fueron los siguientes:

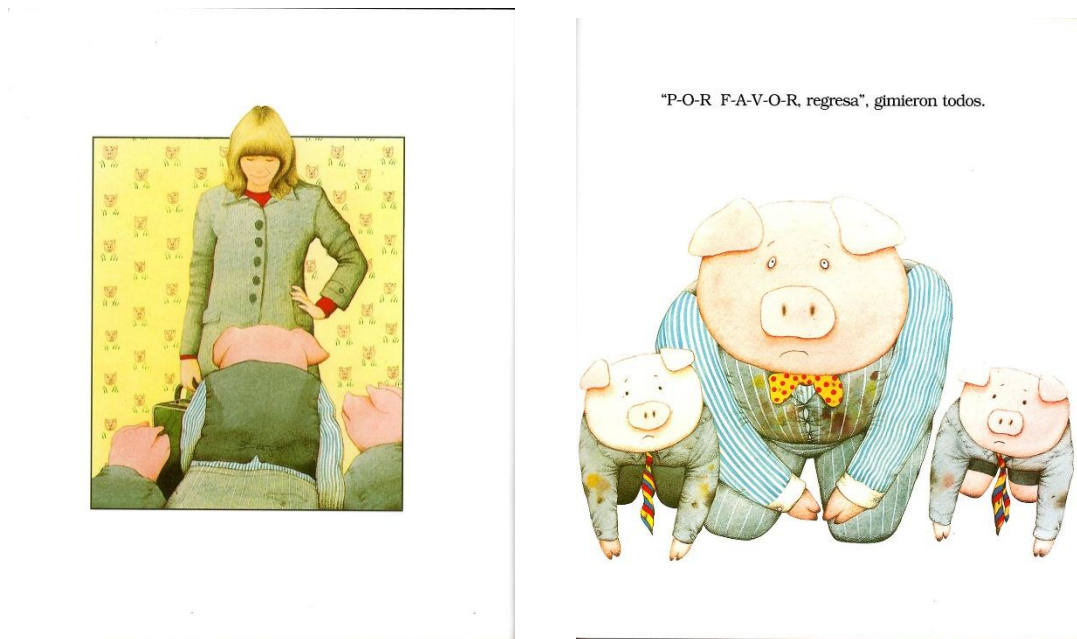
- p) **Mediadora:** Bueno, y ¿qué me pueden decir de esa sombra que se observa en la ilustración?
- q) **David:** Es de la mamá entrando.
- r) **Ana:** Sí, ella abrió la puerta.
- s) **Mediadora:** ¿Y qué será que va a decir la mamá cuando vea todo esto?
- t) **David:** ¡¿Qué es esta cochinada?!
- u) **Mediadora:** ¿Cómo se va a sentir ella cuando vea todo eso?
- v) **Ana:** Va a sentir lástima porque le va a tocar volver al trabajo que hacía.
- w) **David:** Lástima por ellos. De pronto los vuelve a dejar si siguen así.
- x) **Mediadora:** ¿Para qué habrá vuelto la señora De la Cerda?
- y) **David:** De pronto, a darles una lección.
- z) **Mediadora:** ¿Quieren saber qué pasa?
- aa) **Ana:** Sí.

Como se evidencia en esta parte de la conversación, Ana y David describieron con los comentarios q) y r), categorizados como composicionales literales que efectivamente era la señora De la Cerda quien había regresado a casa para encontrar a su familia totalmente sumergida en la suciedad, corroborando así lo que dice el narrador: “...Y en ese preciso momento entró la señora De la cerda”. Luego la mediadora buscó generar en los niños hipótesis sobre lo que piensa y siente la señora De la Cerda al encontrarse con este panorama de tanto desorden y suciedad y ver a su esposo e hijos en el estado tan lamentable en el que están. En la intervención t), categorizada como referencial inferencial, David anticipó que lo que más preocupaba a este personaje era la suciedad de la casa. Por el contrario, como se evidencia en las intervenciones referenciales inferenciales v) y w), Ana pensó más en el aspecto emocional del asunto, indicando que ésta sintió tristeza y dolor al ver la situación en la que estaban su esposo e hijos, recordando el motivo por el cual se marchó en primer lugar e incluso contemplando la posibilidad de volverse a ir. Por último, la mediadora dejó abierta sin resolver la hipótesis y) que hizo David, categorizada como referencial inferencial al afirmar que ella volvió con la intención de darle una lección a su familia.

La mediadora les mostró a los niños la siguiente página, -la 22- en la cual se muestra a la señora De la Cerda parada frente a su familia en un ángulo totalmente diferente, pues al ser ilustrada en contrapicado, ahora es ella quien sobresale y su rostro se ve con claridad por primera vez. A sus espaldas se ve la pared en la que todavía están dibujados rostros de cerdos en vez de tulipanes, como se mostró inicialmente. En la página contigua, la 23, en un primer plano se muestran al señor De la Cerda y a sus hijos

convertidos en cerdos. En posición cuadrúpeda y con la actitud de súplica gimen aparecen suplicándole a la señora De la Cerda que regrese. Sus expresiones faciales denotan tristeza y arrepentimiento, hecho apoyado por el narrador quien describe como ellos le piden a la señora, con total humildad, que lo haga.

Figura 50. Páginas 22 y 23 de El libro de Los Cerdos.



Sobre esta parte de la historia surgió el siguiente diálogo:

- a) **Ana:** Ella es la única que es una humana.
- b) **David:** Ellos se comportan como cerdos, pero son humanos. El decorado de aquí siguen siendo cerdos. (Señalando el papel tapiz de la pared).
- c) **Mediadora:** Muy bien David, ahí todos son humanos, lo diferente es cómo se comportan ¿Y qué expresión tiene ella?
- d) **David:** De enojada.
- e) **Ana:** De ¿Será que vuelvo o no? (Se toca la cabeza, haciendo alusión a alguien que piensa).
- f) **Mediadora:** Lo está pensando, ¿Y ellos?, ¿Qué postura tienen en este momento?
- g) **David:** Arrodillados suplicando.
- h) **Ana:** ¡De por favor!
- i) **Mediadora:** ¿Será que acepta o no acepta volver a la casa?
- j) **Ana:** Pues yo digo que sí.

- k) **David:** Yo digo que sí.
- l) **Mediadora:** ¿Sí?, ¿Pero si acepta volver, las cosas cambiarán o todo seguirá igual?
- m) **Ana:** Algo va a cambiar, que ellos le van a tener que ayudar a ella porque si no van a tener que volver a esa cochinada porque ella se vuelve a ir.
- n) **Mediadora:** Vamos ver si aprendieron o no.

En esta ocasión, Ana observó que la señora De la Cerda es presentada en forma humana, contrario a la forma como aparecen el señor De la Cerda, Juan y Simón, quienes están metamorfoseados en cerdos. En a), comentario categorizado como referencial literal Ana hizo alusión a este hecho haciendo notar la diferencia entre el personaje de la señora De la Cerda y el de su esposo e hijos. David refutó lo dicho por su hermana argumentando, mediante b), anotación categorizada como referencial inferencial que todos los personajes son humanos, sino que ellos son mostrados como cerdos porque se comportan como tal. Este tipo de interpretaciones revelan que David alcanzó un nivel de comprensión muy elaborado pues entendió lo que simboliza la metamorfosis de los personajes en cerdos. Pudo hacer inferencias sobre lo que no es explícito ni en el texto ni en la ilustración. El niño interpretó también la actitud de la señora De la Cerda con d) intervención categorizada como referencial inferencial. Ana, por su parte, con e) intervención considerada como referencial inferencial, hipotetizó a partir la postura y expresión facial de la señora De la Cerda que ésta debía resolver un dilema, resolver si volvía a casa o se marchaba definitivamente, dejando a su familia a su merced. Con referencia a la postura del señor De la Cerda y sus hijos, Ana y David describieron mediante comentarios inferenciales g) y h), tal como lo insinúa la ilustración, en la que éstos suplican el retorno de la señora De la Cerda.

Es de anotar también que David identificó las caras de cerdo en el papel tapiz de la pared, como es señalado en el comentario categorizado como composicional literal b). Aunque la mediadora no ahondó en este punto, obviando la interpretación que los niños podrían tener frente a estos elementos en la historia, sí generó que hicieran predicciones sobre la decisión que tomaría la madre y la actitud que adoptaría su familia respecto a los cambios que tendrían que darse para que todo fuera igual de equitativo para todos. Ana y David anticiparon pertinentemente que la señora volvería pero que su familia tendría que cambiar su actitud y comportamiento frente a ella, ser más colaborativos porque de lo contrario se volvería a repetir la misma situación. Ana reprochó el comportamiento del señor De la Cerda y de sus hijos mediante m) intervención categorizada como inferencia referencial. Condicionó el cambio de la vida familiar a la

aceptación por parte de estos personajes de participar en la realización de las tareas domésticas y al cambio de actitud en ellos hacia la señora De la Cerda.

A partir de ese momento, se resuelve el conflicto en la historia. Se vislumbran cambios de iluminación, en las sombras y los planos en que son presentados los personajes. Cuando la señora De la Cerda acepta quedarse, surge un cambio de roles entre los personajes, quienes, al aceptar la asunción de nuevas responsabilidades en su vida, en su casa y al solidarizarse con ella vuelven a lucir como seres humanos.

De esta manera, en la ilustración de la página 23 se observa en un primer recuadro al señor de la Cerda lavando la vajilla. Expresa gusto en esta acción pues se le ve feliz. Luego, en la siguiente página, la 24, se ve a Juan y Simón cumpliendo también con sus responsabilidades, están tendiendo sus camas y el señor De la Cerda aparece más abajo, planchando.

El narrador dice:

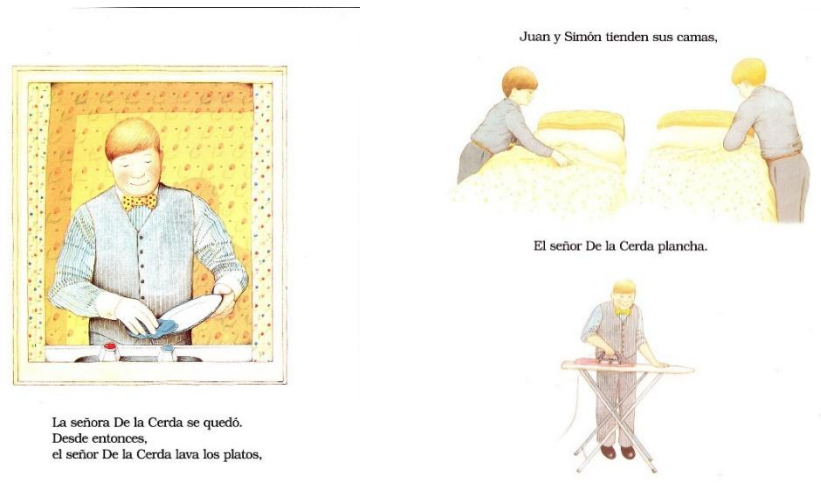
–“La señora De la cerda se quedó.

Desde entonces, el señor De la Cerda lava los platos.”

–“Juan y Simón tienden sus camas, el señor De la Cerda plancha.”

Se podría decir que el autor e ilustrador de esta historia quiso mostrar el cambio de actitud de la familia usando colores vivos para las ilustraciones, cambió también el espacio que era utilizado para mostrar al señor De la Cerda y sus hijos, pues ahora en vez de ocupar una página completa, los ilustró en recuadros más pequeños, disminuyendo así el protagonismo que les confería a los mismos al ilustrarlos en un primer plano.

Figura 51. Páginas 24 y 25 de *El Libro de los Cerdos*.



Sobre la lectura de esta parte de la historia resultaron estos comentarios:

- a) **Ana:** ¡Todo cambió!
- b) **David:** La mamá les dijo que hicieran una cosa y yo hago otra cosa y así.
- c) **Ana:** Les dijo: No, mejor yo cocino.
- d) **Mediadora:** O sea que se repartieron responsabilidades ¿Cierto?
- e) **David:** Dividieron las funciones para mantener la casa organizada. Seguro que el papá, Juan y Simón van a aprender a cocinar.
- f) **Mediadora:** Ajá. ¿Y cómo se ven ellos ahora?
- g) **David:** Juiciosos, como personas.
- h) **Ana:** Felices, personas, no cerdos.
- i) **Mediadora:** Mmm., ya cambió el rostro y los colores y todo, ¿Verdad?
- j) **Ana:** Sí, ahora todo es de color.
- k) **David:** Si, ya no está amarillo, ahora está del color que debe ser, o sea que ya todo está en bien en la familia.
- l) **Mediadora:** ¿Y cómo se sentirá la señora De la Cerda con todos estos cambios?
- m) **Ana:** Pues feliz porque ahora no le toca hacerlo todo a ella, entonces se repartieron los deberes.

Al analizar esta conversación se evidencia a), b) y c), intervenciones categorizadas como referenciales inferenciales que tanto Ana como David identificaron el cambio de actitud que muestran todos los miembros de la familia, especialmente el señor De la Cerda y sus dos hijos y cómo las responsabilidades domésticas son

repartidas de forma equitativa. En este sentido, David en b) y e), comentarios categorizados como referenciales inferenciales anticipó que había sido la madre quien había delegado funciones a cada miembro de la familia. Ana puntualizó con c) comentario categorizado como referencial inferencial y también como intercultural inferencial que la madre reservó lo de la cocina para ella. Es posible que la niña hiciera este comentario a sabiendas que esta labor demanda una mayor experiencia y conocimientos y que al señor De la Cerda y a sus hijos les tomaría tiempo aprender a cocinar. Del mismo modo, en g) y h), intervenciones referenciales inferenciales, los niños resaltaron que el señor De la Cerda y sus hijos ahora si parecían personas y no cerdos, insinuando que esta era la razón por la cual ellos ya no se mostraban ilustrados con la forma de este animal. Un aspecto importante que logró ser destacado por medio de la mediación fue el uso de colores vivos para representar estas acciones, hecho que fue comentado por los niños en j) y k), comentarios categorizados como composicionales inferenciales. Con lo que dijo en k), David supo reconocer cómo el color es utilizado como recurso para representar estados de ánimo de los personajes. Al reconocer el cambio de color del sepia a colores vivos, expresó su comprensión del sentido de este cambio en las ilustraciones. Ana también, por su parte, supo comprender con su comentario m) categorizado como referencial inferencial el cambio que se operó en la señora De la Cerda debido a la transformación que experimentaron su esposo e hijos, lo que trajo un equilibrio en la vida de la familia De la Cerda, como una muestra de una convivencia más armónica entre ellos.

En la siguiente página están el señor De la Cerda, Juan y Simón sonrientes luciendo impecables en su vestir, con delantales y manoplas de cocina y sosteniendo ollas con alimentos que parecen haber sido cocinados por ellos, lógicamente con la orientación de la señora De la Cerda. Los colores en estas ilustraciones son vivos. Ya no hay siluetas de cerdo por ningún lado y ahora sus rostros vislumbran felicidad. El narrador dice que "todos ayudan a cocinar. ¡Hasta se divierten!" No es casual que la frase "se divierten" esté en cursiva pues es la manera como se enfatiza el estado de ánimo de estos personajes al realizar ciertas tareas domésticas.

En la página contigua se observa a la madre sonriendo muy feliz también. Tiene una mancha negra en la cara.

La conversación que se dio en torno a esta última parte de la historia fue como sigue:

- a) **David:** ¡Nosotros dijimos eso! ¡Que ellos ahora cocinarían también! [Exclama entusiasmado].
- b) **Mediadora:** ¿Y cómo están ellos? ¿Cómo se sienten?
- c) **David:** Felices.
- d) **Ana:** Felices porque la mamá volvió.
- e) **Mediadora:** ¿Y cómo está la mamá?
- f) **David:** Feliz porque ellos ya le ayudan en todo.

Figura 52. Páginas 26 y 27 de *El Libro de los Cerdos*.



- g) **Mediadora:** ¿Y por qué más estarán felices ellos?
- h) **Ana:** Porque aprendieron a hacer los deberes y que ahora la mamá nunca se va a volver a ir.
- i) **Mediadora:** ¿Qué más notan en la mamá?
- j) **Ana:** Que está feliz y sucia.
- k) **Mediadora:** ¿Por qué creen que ella se ve así?
- l) **David:** No sé.
- m) **Ana:** Es porque estaba arreglando el carro para que salieran de viaje.
- n) **Mediadora:** O sea que no solo los hombres saben arreglar cosas.
- o) **David:** También las mujeres. Mi mamá sabe también.

En esta ocasión, tal como se muestra en el comentario a) categorizado como referencial inferencial, David se emocionó mucho al descubrir que su hipótesis acerca de que el señor De la Cerda, Juan y Simón también podrían ayudar en la cocina fue

acertada. Más adelante, mediante d), f) y h), intervenciones consideradas como referenciales literales, Ana y David sugirieron que la expresión de felicidad en el rostro del señor De la Cerda y sus hijos se debía al regreso de la señora De la Cerda y al haber aprendido a valerse por sí mismos también, haciendo que la señora se sintiera a gusto en su hogar y, por ende, feliz. Por su parte, en la intervención referencial literal j), Ana notó que el rostro de la madre además de exhibir una expresión de felicidad tenía una pequeña mancha oscura en su mejilla. Ana anticipó que la señora De la Cerda se manchó con aceite al reparar el auto porque ahora que su familia le ayudaba en los quehaceres del hogar, tenía más tiempo para dedicarse a otras actividades de su interés. Incluso para salir de viaje juntos, como se señala en m) comentario categorizado como referencial inferencial que hizo la niña. Cabe resaltar que ambos niños no tuvieron ningún prejuicio en adjudicarle el oficio de mecánica a su madre, el que culturalmente es reservado a los hombres, mostrando de esta forma un

Figura 53. Página 28 de *El Libro de los Cerdos*.



pensamiento libre de estereotipos, marcado en o), intervención categorizada como personal inferencial

Para finalizar la lectura del libro se leyó la última página que permite constatar que efectivamente, como lo anticipó Ana, la señora De la Cerda se manchó la cara reparando el carro, actividad a la que se dedica de vez en cuando. En la ilustración de la página se ve una parte del motor del auto familiar. Este personaje se muestra muy feliz arreglándolo. Se observa también la placa del auto rojo que si se mira atentamente tiene la particularidad de que leída de atrás hacia adelante forma la palabra “123 PIGS”, lo que en español traduce “123 CERDOS”. El narrador afirma “... y a veces compone el coche.”

La discusión sobre la lectura de esta página resultó de la siguiente manera:

a) **Ana:** ¡Ves! Componía el coche. (le dice a su hermano emocionada.)

- b) **Mediadora:** ¿Qué ven en ese coche?
- c) **David:** A la señora.
- d) **Mediadora:** Ajá ¿Y qué más?, hay un detallito chévere que está oculto en el carro.
- e) **David:** En el carro ¿Adentro?
- f) **Ana:** No pues como lo vamos a ver adentro.
- g) **Mediadora:** (Risas).
- h) **Mediadora:** Un detalle en otro idioma.
- i) **Ana:** Un detalle en otro idioma ¿La marca?
- j) **David:** La placa sería.
- k) **Mediadora:** ¿Que dice la placa?
- l) **Ana:** S-G-I-P
- m) **David:** ¿Cerdos? Uno, dos, tres, ¡pigs!
- n) **Ana:** ¡Cerdos!
- o) **Mediadora:** Excelente. Ahora sí, acabamos la historia.

Como se observa en las intervenciones anteriores, al mostrar la última página del libro, Ana en a), respuesta categorizada como composicional literal, se emociona al descubrir que su hipótesis fue acertada y que, en efecto, la mancha en la mejilla de la señora De la Cerda se la causó reparando el auto. Esto evidencia el avance que los niños como lectores han alcanzado al apropiarse del texto y las diversas interpretaciones que fueron haciendo para construir su significado a medida que se avanzaba en la lectura de este libro álbum. Se constata también como avanzaron en la elaboración de sus hipótesis al aprenderá leerlo, a relacionar en sus páginas los dos códigos, el visual y el escrito, los cuales sólo al ser interpretados bajo la relación de interdependencia que sostienen, permiten la construcción de significado de la historia. Referente a esto, en las intervenciones composicionales e) y f), se refleja también que los niños analizaron los acontecimientos que se presentan en la historia de manera coherente, utilizando sus conocimientos y experiencias previas para confrontar sus propias hipótesis. En concreto, David sugirió que la pista mencionada por la mediadora se podría encontrar dentro del auto, sobre lo que su hermana discrepó de manera inteligente para precisar que sería imposible ver qué hay dentro del auto, pues en esta ilustración sólo se podía ver la parte externa del carro.

En cuanto al detalle en la placa del auto, David identificó en j) y m), intervenciones categorizadas como composicionales literales, que se podía leer la palabra “cerdos”. En consecuencia, los niños descubrieron la palabra oculta “PIGS” que sólo podía ser comprendida si se leía al revés y traducía al español “cerdos”.

Puede decirse que la experiencia de lectura en voz alta de libros álbum fue muy enriquecedora para todos los participantes. Ana y David descubrieron los libros álbum, un nuevo modo de lectura que no habían explorado hasta ahora ni en su colegio ni en su casa. Ahora saben que leer puede ser una actividad placentera, que pueden realizar sin ninguna pretensión, presión o exigencia de terceros. La pueden disfrutar a su propio ritmo mientras construyen el significado de cada texto que leen.

Por otro lado, la mediadora pudo comprender la relevancia que tiene apropiarse de la totalidad del texto, explorar sus detalles y los elementos que éste propone para, a partir de su propia interpretación del mismo, cautivar a cada lector y guiarlos hacia a sus propias interpretaciones sobre el relato.

9. RESULTADOS DE LA CATEGORIZACIÓN DE LAS INTERVENCIONES

9.1. SOBRE LA PROPUESTA DE CATEGORIZACIÓN

En este apartado se presenta el cuadro que resume el número total de respuestas de los niños generadas a lo largo de la lectura en voz alta de dos de los libros álbum que fueron leídos. Éstas se agruparon según el tipo de categoría y el nivel de comprensión lectora, literal e inferencial. También se calculó el porcentaje de incidencia de cada categoría.

Posteriormente se compararon estos porcentajes con el análisis propuesto por Fittipaldi (2012) en el proyecto Visual Journeys: Understanding Immigrant Children's Responses to the Visual Image in Contemporary Picturebooks.

Tabla 3: Número total de intervenciones de los niños en las dos lecturas en voz alta

Categorías	No. Total de intervenciones	Porcentaje	No. intervenciones literales	No. intervenciones inferenciales
Referencial	240	38.71%	62	178
Composicional	160	25.81%	128	32
Personal	178	28.71%	78	100
Intertextual	12	1.94%	8	4
Intercultural	30	4.84%	17	13
TOTAL GENERAL	620	100%	293	327

9.2. CATEGORÍA REFERENCIAL

Al observar las respuestas de los niños, se concluyó que tanto en este estudio como el de Fittipaldi (2012), la categoría referencial fue la que se presentó con más frecuencia al agrupar 240 respuestas que representan el 38.71% de las intervenciones de los niños.

Durante la experiencia de lectura realizada, la categoría de mayor incidencia en las intervenciones de los niños fue la referencial, la cual se enfoca en la comprensión de

elementos narrativos como los personajes, la trama, los ambientes, la temporalidad y los espacios de las historias, evidenciando que los niños lograron interpretar cada uno de los textos leídos, mostrando el aprendizaje de una nueva forma de leer, de acercarse a los libros y de comprenderlos, construyendo su significado tras la interpretación de los elementos gráficos y textuales presentes en las obras. Las intervenciones intentaron responder preguntas como ¿Qué sucede? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quién o quiénes forman parte de la historia?

La clasificación de las respuestas de los niños entre niveles se dio, como se ha explicado anteriormente, según el grado de comprensión que evidencian. El primer nivel de respuestas se ubica cuando los niños nombraron, identificaron o describieron *literalmente* elementos de la historia. El número total de estas intervenciones fue 62.

Por otra parte, el *nivel inferencial* de la categoría referencial tuvo más respuestas que el nivel literal, con un total de 178 intervenciones. Este nivel comprendió hipótesis de lectura que plantearon los niños sobre la historia y sobre las acciones e intenciones de los personajes, al igual que inferencias que lograron construir a partir de la relación establecida entre los códigos verbal y visual. Las hipótesis enunciadas fueron expresadas utilizando expresiones como “yo creo que” o “de pronto se dio tal situación o sucedió por tal o cual cosa”.

9.3. CATEGORÍA COMPOSICIONAL

Respecto a la categoría composicional se produjeron 160 respuestas, las cuales representan el 25.81% del total de las intervenciones de los niños, ocupando así el segundo lugar de incidencia, concediendo también con en el estudio de Fittipaldi (2012). Las respuestas de esta categoría son mayormente descripciones sobre la materialidad del libro álbum, sus elementos composicionales, paratextos, tipografía y colores utilizados.

En la categoría composicional de nivel *literal*, los niños generaron 128 respuestas a interrogantes como: ¿Quién? ¿Qué? ¿Cómo? entre las cuales se cuentan enumeraciones, descripciones y conexiones simples a partir de los elementos y signos visuales presentes en el libro.

Las respuestas composicionales de nivel *inferencial* se relacionaron con interpretaciones sobre los elementos composicionales y visuales presentes en el libro

álbum. Sólo se produjeron 32 intervenciones, número que contrasta con el producido en las intervenciones de nivel literal. Estas respuestas se dieron con el propósito de interpretar diferentes elementos visuales incluidos en las ilustraciones, para otorgarle significado a la trama y a los personajes de la historia.

9.4. CATEGORÍA PERSONAL

La categoría personal ocupa el tercer lugar de incidencia al representar el 28.71% de las respuestas de los niños. Este tipo de respuestas apareció cuando los niños relacionaron sus experiencias vitales con las historias leídas, lo cual les “permitió expresar sus opiniones o sentimientos suscitados por los eventos narrados, las ilustraciones o los aspectos artísticos de los álbumes” (Kiefer, 1995) en Fittipaldi, (2012, p. 74). En total hubo 178 intervenciones categorizadas como personales.

Las respuestas personales *literales* se dieron cuando los niños relacionaron algunas de sus experiencias vitales con situaciones de la historia que les resultaron familiares o cotidianas. Las 100 respuestas inferenciales generadas superaron las 78 intervenciones literales.

9.5. CATEGORÍA INTERTEXTUAL

La categoría Intertextual solo agrupó el 1.94% del total de las respuestas de los niños. Esta cifra reveló el limitado contacto que los niños han tenido con la literatura y con otros referentes culturales a lo largo de sus vidas.

Dieron 8 respuestas *literales* y 4 inferenciales referidas a historias que ellos han conocido a través de medios como la televisión.

9.6. CATEGORÍA INTERCULTURAL

Finalmente, la categoría intercultural tuvo el 4.84% del total de las intervenciones. Se dieron 17 *literales* y 13 *inferenciales*.

La incidencia de esta categoría es mayor pues es necesario considerar que muchas de las respuestas de los niños categorizadas como personales también pueden ser consideradas como interculturales dado que en ellas hay referencias a valores, costumbres, tradiciones propias de su cultura y de la sociedad en que viven.

10. DISCUSIÓN

10.1. LA BÚSQUEDA DE SENTIDO DE LOS LIBROS ÁLBUM A TRAVÉS DE UNA EXPERIENCIA DE LECTURA EN VOZ ALTA

Como lo han reportado investigadores como Díaz (2007); Colomer (2012); Fittipaldi (2012), entre otros, los niños se sienten atraídos por los libros álbum no sólo por su gran componente visual sino también por los temas tan diversos y variados que abordan y la forma como los presentan. Son propuestas estimulantes que por sus características los invitan a leer su contenido, les generan expectativas, les facilitan, con el apoyo de lo visual, el trabajo de comprensión e interpretación de las narraciones, y favorecen la discusión de las distintas interpretaciones que se dan durante su lectura. Los libros álbum son textos que les plantean desafíos cognitivos y afectivos importantes pues reclaman de los lectores la asunción de un papel constructivo, de una participación activa que les permite construir el significado de la narración a partir del reconocimiento del diálogo que se da entre el texto y las ilustraciones, de la relación de interdependencia existente entre ambos, que hace que las imágenes no puedan ser entendidas sin los textos y que los textos pierdan sentido si se leen separadamente. Tal como lo plantea Durán (2007, p. 36) estas obras exigen de los lectores “(...) una competente interpretación de la narrativa gráfica”, para la cual “la sociedad reclama y precisa nuevos aprendizajes no tanto en el campo de la lectura textual, sino prioritariamente de la lectura visual y su percepción cognitiva”.

Es importante mencionar que durante la realización de las experiencias de lectura objeto de análisis en este trabajo se buscó en todo momento propiciar la conversación en torno a los libros álbum leídos en voz alta, e incentivar la búsqueda del sentido de las historias allí contenidas. Igualmente se trató de favorecer un ambiente cálido e íntimo en el que los participantes pudieran expresar sus emociones y participar activamente durante la lectura de cada una de las obras seleccionadas. Cabe anotar que los niños siempre se mostraron dispuestos a participar, a intervenir de manera espontánea durante la lectura de cada uno de los libros álbum leídos y a expresar las ideas, emociones y sentimientos que ésta les generaba. No sólo se mostraron expectantes ante la posibilidad de conocer y descubrir unos libros diferentes a los que habían leído sino también ante la de leerlos en grupo.

La invitación a leer un género que los participantes en la experiencia no conocían y que, por ende, nunca habían leído, les suscitó muchas expectativas e interés. Conocer esta situación no causó sorpresa en las autoras de este trabajo pues la lectura de libros álbum en las instituciones educativas oficiales no es común. Tampoco es material de lectura en muchas de las bibliotecas escolares existentes y sólo recientemente empezó a ser difundido y a conocerse entre los maestros.

Puede decirse que fue un acierto para el desarrollo de la experiencia de lectura haber llevado a cabo la actividad en la que los niños tuvieron primero la oportunidad de escuchar la lectura de un libro álbum sin tener la posibilidad de mirar las ilustraciones y luego, en una segunda actividad, volverlo a leer integrando los dos códigos gráficos para que de esta manera pudieran valorar todos los elementos de significación presentes. Tal como se mencionó anteriormente, se planeó la realización de estas dos actividades con el propósito de que los niños pudieran en su primera aproximación a la lectura de un libro álbum apreciar y comprender los efectos que tiene la supresión de las imágenes y los elementos de significación que lo componen en la construcción de su significado. Al escuchar solamente la narración escrita del cuento *La sorpresa de Nandi*, los niños reconocieron la falta que hicieron las imágenes para comprender la historia en su globalidad. Comenzaron así a identificar y valorar el diálogo entre los códigos escrito y visual, y entendieron la importancia de leer el texto nuevamente para así poder relacionar el texto escrito con las ilustraciones. De esta manera, a medida que fue transcurriendo la lectura pudieron percibir que el texto escrito en un libro álbum no tiene mucho sentido sino son tenidos en cuenta para la comprensión de la historia los elementos visuales que informan lo que éste no dice. Cómo, en definitiva, los textos escritos no pueden ser entendidos sin considerar las imágenes y viceversa (Díaz, 2007). Fue evidente la necesidad de interpretar el texto escrito, las imágenes y elementos de diseño gráfico para construir su significado. Haber realizado esta experiencia contribuyó decididamente a que los niños se interesaran en leer otros libros álbum.

El análisis de los datos evidencia cómo durante la experiencia realizada se logró generar un proceso de construcción compartida del significado de los cuentos leídos pese a haberse presentado algunos desaciertos en la forma cómo la mediadora intervino para mediar durante la lectura de cada obra, lo cual fue debido a su falta de experiencia en la realización de este tipo de actividades. Su participación tuvo una incidencia importante en la forma como los niños se relacionaron con los libros álbum. Aunque algunas de sus respuestas se dieron en forma espontánea otras fueron suscitadas por

la intervención acertada de la mediadora. Hay que tener en cuenta también las respuestas de los niños que no supo retomar, a partir de las cuales hubiera podido profundizar los aspectos planteados para así generar una conversación en la que se pudiera aclarar lo comentado, precisarlo o argumentar de una manera más elaborada sus comentarios o durante la cual hubiera podido responder las preguntas formuladas. Sobre este punto se volverá más adelante.

La invitación que la mediadora hizo a los niños al leer cada uno de los demás libros seleccionados-*Rana* y *El libro de los Cerdos*-para que interpretaran los elementos que componen la portada (el significado del título, de su relación con la ilustración presente en cada una de ellas, de su contenido), la contraportada, las guardas iniciales y finales y la portadilla, permitió generar un mayor interés por conocer su contenido.

10.2. LA PROYECCIÓN DE EXPERIENCIAS VITALES DE LOS NIÑOS DURANTE LA LECTURA DE LIBROS ÁLBUM

En este apartado se hacen consideraciones sobre las intervenciones de los niños clasificadas como respuestas de tipo personal y aquellas consideradas como de tipo referencial. Se optó por hacerlo así teniendo en cuenta la dificultad para decidir en algunos casos su pertenencia a la esfera referencial o a la personal y dada la frontera tan tenue existente entre ambas categorías.

La lectura es un proceso complejo en el que entran en juego distintos modos de acceder a los textos y diversas formas de apropiación de sus contenidos, que involucran no solamente la dimensión intelectual sino también la emocional, lo que da cuenta, a su vez, de la complejidad de las posibilidades interpretativas de un lector. Por ello, tal como lo señala Colomer (2012) “la forma principal en que los lectores responden a un texto es proyectándose en él” (p. 88). Lo hacen debido a que personalizan el libro leído, llevando a cabo conexiones entre su vida y la historia narrada. Al hacerlo, expresan algunas de las reflexiones, asociaciones, emociones y sentimientos que experimentan al relacionar la historia leída con sus propias vidas. Mediante distintas formas de participación se refieren a las conexiones sencillas o elaboradas que han hecho entre el texto, las ilustraciones y su experiencia de vida. Relacionan lo leído con referencias basadas en el conocimiento que tienen de su cultura, en lo vivido y en los valores interiorizados por ellos. Dicho de otra manera, parafraseando a Sipe (2011), usan experiencias de su vida para comprender lo leído. Todo esto es expresión del proceso de comprensión lectora

que se da en tanto se pone de manifiesto la capacidad del lector de construir el significado de la historia haciendo conexiones entre su vida, la trama, las situaciones y los personajes del relato, lo cual también evidencia la conciencia que tiene de las distintas reacciones que le genera la lectura del texto.

Durante la experiencia realizada, los niños dieron inicio al proceso de búsqueda del sentido de las historias. Se dedicaron a describir las ilustraciones, a hacer anticipaciones sobre el contenido de cada historia leída y a proyectarse en cada una de ellas. Cabe anotar que escuchar las historias, observar detalladamente las ilustraciones y asociarlas con el texto leído, favoreció la proyección e identificación de los niños con las obras leídas, y que pudieran relacionar lo leído con sus propias vivencias.

En el desarrollo de las conversaciones en torno a los dos libros leídos se pudo observar cómo los niños se proyectaron en las historias formulando muchas de sus respuestas con base en la comparación establecida entre lo leído y lo vivido por ellos, señalando las coincidencias establecidas entre distintos episodios de las historias y sus propias vidas. Tanto David como Ana expresaron su identificación con algún personaje de la historia y las distintas situaciones que vivió. La expresión de sus emociones y sentimientos, así como de las posiciones que asumieron frente a algunas de ellas tuvo una presencia importante durante la lectura de ambos libros. Una intervención de David que sirve para ejemplificar esta situación es la siguiente. Al advertir que la situación que vivía la señora De la Cerda en su casa era bastante inequitativa en tanto sobre ella descansaba la responsabilidad de realizar todas las labores del hogar, el niño expresó que él le ofrecería a su mamá asumir esta responsabilidad. Ana también expresó su opinión al respecto, anticipando que este personaje se cansaría de realizar estas labores y que lo expresaría negándose a continuar haciéndolo, inclusive diría que estaba cansada de “ser su sirvienta que les hace todo” y que se marcharía, esperando que aprendieran a valerse por sí mismos.

Durante la primera experiencia y a medida que transcurrió la lectura del libro *Rana*, los niños fueron identificando y describiendo lo que ocurría en la historia, haciendo énfasis en determinados aspectos. Aunque hicieron muchas especulaciones, generando respuestas de tipo composicional literal y de tipo referencial literal, su atenta mirada en las ilustraciones y su interés por encontrarle sentido a la narración permitió la canalización de sus emociones y la constante referencia a experiencias personales que pudieron relacionar con la historia leída. Un ejemplo referente a este aspecto es el

siguiente. Cuando la mediadora invitó a Ana y a David a ponerse en la posición del personaje de la niña y a pensar cómo se sentirían si quisieran una mascota y, sin mediar explicación alguna, un día sus deseos se vieran cumplidos, incluso en contra de la voluntad de su mamá, David expresó que él se la quedaría y la escondería hasta ser descubierto. Ana estuvo de acuerdo con la posición expresada por su hermano en el sentido de que conservaría la mascota, pero agregó que explicaría que ésta la había seguido.

Las respuestas gestuales que produjeron los niños y los silencios que se dieron durante la lectura de cada libro son también la expresión del alto grado de implicación que tuvieron al leer. Algunas de estas expresiones, consideradas como de tipo personal inferencial, mostraron igualmente el impacto emocional que produjo en ellos la historia leída. Es el caso, por ejemplo, de Ana quien negó con la cabeza para manifestar su desacuerdo cuando durante la lectura de *El libro de los Cerdos* escuchó que el narrador menciona que Juan, Simón, y el señor De la Cerda exigieron a gritos el desayuno a la señora De la Cerda. Aunque este tipo de intervenciones no son objeto de análisis en este trabajo, vale la pena su importancia durante el desarrollo de las sesiones dado que también pueden ser consideradas como expresiones del impacto emocional que tuvieron las historias leídas en los niños.

La apropiación de los libros *Rana* y *El libro de los Cerdos* se produjo en forma lenta, creándose el espacio que permite a todo lector tomar distancia frente al texto leído y actuar como observador, luego como participante y finalmente como coautor. Todo ello hace parte constitutiva del juego de desplazamientos que efectúa éste. Tal como plantea Colomer (2012) es interesante anotar que el recurso de desplazamiento —algo tan estudiado en el juego infantil, tan señalado como una constante en la literatura para niños y tan puesto en evidencia por los estudios sobre la construcción de relatos orales en la infancia— se mantiene “(...) como una potente vía de negociación personal/ficcional de los lectores, incluso en la etapa de educación secundaria” (p. 90).

La experiencia lectora de cada niño y sus características personales determinaron en gran medida su implicación en la obra, su forma de proyectarse y de tomar distancia frente a un evento o acción narrativa específica de la historia con el objeto de expresar ya fuera una posición de autoafirmación, de rechazo o de aceptación respecto a lo ocurrido en la misma. Un ejemplo de rechazo frente a una situación planteada en *El libro de los Cerdos* es la ocurrida con Ana y David cuando mostraron su desacuerdo con la

ausencia del personaje de la madre en la primera página cuando aparecen ilustrados el señor De la Cerda y sus dos hijos en el jardín de su casa. El narrador menciona que “En la casa estaba su esposa”.

Puede decirse que hubo un alto grado de implicación personal de parte de los niños en las historias leídas, lo que se tradujo en el alto grado de respuestas personales que dieron. La lectura permitió que se proyectaran empáticamente y les permitieron contar con elementos para hacer comparaciones entre los eventos narrados en las historias y los vividos en sus casas y así contar con mayores elementos para valorarse a sí mismos y a sus padres. El lugar asignado a la madre en la estructura familiar, tal como es descrito en la obra *El libro de los Cerdos*, el hecho de tener que asumir sola la realización de las tareas familiares —cocinar, lavar la ropa, asear la casa, etc.— tuvo una resonancia importante en los niños, lo que los llevó a hacer comparaciones con la situación vivida por su mamá en su casa y la forma como comparte con su esposo la realización de estas tareas. Con relación a esto los niños comentaron en su casa hay una distribución equitativa de tareas pues mientras ellos se levantan y se visten para irse a estudiar, su mamá les prepara el desayuno y la lonchera y su papá tiende las camas y organiza la casa. En el ejemplo mencionado se evidencia cómo la inclusión de historias que abordan temas cercanos a la vida cotidiana de los niños -temas que los tocan porque tienen que ver con situaciones que conocen o que han vivido- permitió la verbalización de la perspectiva infantil sobre temas como, por ejemplo, la subvaloración de la mujer en la familia, la asignación inequitativa de tareas en función del género. A partir del juego propuesto entre el texto y las ilustraciones, los niños encontraron la posibilidad de discutir sus concepciones sobre lo femenino y lo masculino. La lectura de *Rana* permitió que Ana al observar la alfombra que se observa en la ilustración, ubicada al pie de la cama dentro de la habitación donde entra la rana, le comentara en voz baja a su hermano que ella creía que el cuarto pertenecería al de una niña pues este elemento está decorado con flores y sobre él hay un osito de peluche. Ante esta afirmación, David expresó que él creía que estos implementos le podrían pertenecer a un niño también.

Otro aspecto que es importante resaltar tiene que ver con la manera cómo los niños participantes en esta experiencia lograron ampliar su visión sobre sí mismos y sobre los demás. La lectura de *El libro de los Cerdos* mostró que se interesaron mucho por saber lo que pasaría con la señora De la Cerda, si continuaría en su hogar, si tomaría la decisión de irse y abandonar a su esposo y a sus hijos. También cautivó su atención el regreso de este personaje a su hogar, momento sobre el cual se interesaron por

conocer lo que le ocurriría una vez hubiera tomado la decisión de quedarse en la casa y si tendría que continuar con la pesada carga que tenía antes de irse. Ana hizo anticipaciones muy elaboradas sobre la suerte que correría la señora De la Cerda de regresar a su casa sin acordar con su esposo e hijos los términos de su regreso. Fue valioso ver cómo ambos niños dejaron traslucir sus posiciones en relación con la forma cómo ha de hacerse la distribución de tareas en el hogar entre los integrantes de la familia. Las interpretaciones que hicieron se produjeron a través de comentarios referidos, en su mayoría, a experiencias propias que dieron a conocer para mostrar cómo en su casa la asignación de las tareas domésticas se hace en forma distinta a como se hace en la familia De la Cerda. Esta implicación en esta parte de la historia, es una clara expresión de la valoración de los niños en relación con el trabajo de la mujer en el hogar. No solo tomaron partido por la señora De la Cerda, sino que Ana en particular planteó argumentos sobre lo que este personaje tendría que hacer para que cambiara la situación en el hogar en lo referido a la distribución de las tareas domésticas. Inclusive discutió con su hermano los términos en que tendría que darse la negociación para que pudiera volver a casa en otras condiciones.

El ejemplo anterior evidencia también cómo durante la lectura los niños personalizaban las historias leídas actuando como si fueran tal o cual, argumentando lo que harían si estuvieran en la situación de los personajes. Como lo señala Sipe (2011), con las fórmulas “Si yo fuera tal, le diría X o Y, yo le hubiera hecho esto o aquello (...)” (s.p.), los niños se introdujeron en la historia, la hicieron suya, y la moldearon para expresar cómo se dan los hechos en su mundo, si se dan al igual que lo narrado o si son diferentes.

En la experiencia de lectura realizada con Ana y David se pudo corroborar lo planteado por Colomer (2012) quien señala que inicialmente los niños parten espontáneamente de la descripción referencial –identifican y detallan lo que las imágenes muestran y las describen– para luego realizar asociaciones entre éstas y la historia narrada y después con su vida personal. La forma en que está construida la narración no es inicialmente objeto de su atención. Tal como ya se mencionó, durante las conversaciones que se dieron al leer tanto *Rana* como *El libro de los Cerdos*, ambos niños describieron el contexto de la historia, lo que cada personaje hace, analizaron las ilustraciones estableciendo relaciones con la narración escuchada, a la que leyeron varias veces para precisar o ampliar distintos aspectos.

El apoyo en aspectos referenciales les permitió a los niños situar a los personajes e identificar sus acciones en el relato. Un ejemplo que sirve para ilustrar lo afirmado se dio durante la exploración de la portada de *El libro de los Cerdos*, durante la cual ambos niños, con base en la observación de la ilustración, en la que aparece referenciada una mujer cargando a un hombre y a dos niños, y la comparación con el título de la obra, identificaron al grupo como una familia conformada por el padre, la madre y sus dos hijos varones. No sólo se refirieron al peso físico que soporta el personaje de la madre, sino que Ana cuestionó con firmeza el hecho de que fuera ésta quien tuviera que vivir una situación valorada por ella como “un absurdo”. Tanto la niña como David se mostraron en desacuerdo con esta situación al identificar la sonrisa en el rostro del padre y de sus dos hijos y compararla con lo expresado en el rostro de la señora De la Cerda, que según la valoración que hicieron denotaba cansancio, seriedad y enojo. Cabe mencionar que David, basado en una posición machista, afirmó que tendría que ser el padre quien llevara esta carga. Ambos niños calificaron inicialmente a los personajes masculinos como “perezosos e irresponsables” para luego afirmar, al ver la ilustración de la contraportada en la que aparece una pazuña de cerdo sosteniendo una nota que dice “Son unos cerdos”, y relacionarla con lo observado en la portada, que ellos son los que se comportan como estos animales.

Durante la experiencia y a medida que se fue haciendo la lectura de cada libro álbum, los niños también fueron mencionando los elementos presentes en la ilustración contenida en cada página y en cada doble página, para luego establecer relaciones causales entre las acciones narrativas, entre el texto y la imagen, hacer comentarios sobre el tema, las características de los personajes, el título y el desenlace de la historia. Un ejemplo de lo anterior es el siguiente. Al explorar la portada y la contraportada de *El libro de los Cerdos*, Ana y David afirmaron que en esta obra se narraría la historia de la familia que aparece en la portada. Al observar la imagen de la contraportada y compararla con la de la portada, anticiparon que los personajes masculinos allí ilustrados son unos cerdos y que a lo largo de la historia se comportarían como tales, es decir, de forma “cochina e irrespetuosa”. Otro ejemplo de lo expuesto anteriormente son las respuestas de los niños frente a la acción narrativa representada en doble página en la que aparecen el señor De la Cerda, sus dos hijos y las dos mascotas de la familia holgazaneando en el sillón de la sala frente al televisor. Ana y David identificaron primero los elementos gráficos contenidos en la ilustración -el cuadro del Caballero Sonriente colgado en la pared, un gato, un perro y una alcancía en forma de cerdo, entre otros-

para luego expresar su inconformidad con la injusta situación que soporta el personaje femenino de esta familia. En tono irónico se refirieron a la actitud manifestada por el señor De la Cerda y sus dos hijos.

Un aspecto que llamó mucho la atención de las autoras de este trabajo fue la autonomía con que cada uno de los niños participantes en la experiencia expresó sus opiniones. Esto se manifestó principalmente en la manera como plantearon sus opiniones, en el cuestionamiento que hizo cada uno de las intervenciones de su otro par cuando se dieron comentarios sobre distintos aspectos relacionados con el texto leído. Uno de los cuestionamientos que realizaron Ana y David durante la lectura se dio con relación a una de las doble páginas del libro *Rana*, en la cual se observan ilustradas líneas cinésicas punteadas que indica cada salto que da el personaje de la rana, lo cual además se produce simultáneamente con la solicitud que el personaje de la niña le hace, de manera reiterada, a su mamá: “porfa, porfa...”. En un primer momento Ana interpretó que era la rana quien iba saltando y, a la vez, iba formulando, cada vez que tocaba el piso, la solicitud a la madre. Referente a esto, su hermano David añadió que la rana quedó suspendida en el aire. Este último planteamiento fue objeto de discusión pues Ana cuestionó la hipótesis de su hermano. Argumentó que lo planteado era ilógico pues la rana no podía sostenerse en el aire.

A medida que fueron avanzando en la lectura y con la orientación de la mediadora fueron comprendiendo, aunque no sin dificultades, la dimensión simbólica de los elementos constructivos presentes en las ilustraciones. Durante la lectura de *Rana* y, en alguna medida, de *El libro de los Cerdos*, los niños tuvieron dificultades para entender la dimensión simbólica de varios elementos identificados en las ilustraciones y para comprender su significado en el contexto de la historia. Puede decirse que la dificultad mayor tuvo que ver con saber utilizar estos elementos para interpretarla. Tanto Ana como David no tuvieron dificultades, en cambio, para realizar inferencias sobre el estado emocional de los personajes. Por ejemplo, en el libro *Rana*, en la acción narrativa donde se muestra tachada a la rana y el narrador menciona que la madre le dice a la niña que no le comprará la rana puesto que no tiene dinero para ello, Ana y David comprendieron que las líneas cinésicas con que es tachado este animal simbolizan que la petición de la niña es negada.

A manera de ejemplo de las dificultades señaladas anteriormente está la situación presentada por Ana a quien durante la lectura de *Rana* se le dificultó enormemente

identificar las identidades de dos de los tres personajes de la historia. Es entendible esta situación por varias razones. En primer lugar, los dos personajes que dialogan no están ilustrados, sólo lo está la rana, lo que le hizo difícil a la niña identificar cada una de estas voces. Cabe anotar que en este libro álbum sólo es visible al lector este animal y el diálogo sostenido. Quien cuenta la historia es un narrador no representado en tanto no hace parte de las acciones que narra. En segundo lugar, Ana tuvo problemas para inferir a partir de las marcas textuales, la identidad de cada voz. Esta dificultad es posible que proviniera del hecho que el color con que se identifica una de las voces, coincide con el color de la rana, lo que conduce a pensar erróneamente que la voz corresponde a este animal. En tercer lugar, es preciso subrayar que en el texto hay desde el inicio mismo del diálogo, elementos que permiten al lector deducir algunos rasgos decisivos de la personalidad que hay detrás de cada voz, los que, sin embargo, Ana no logró identificar sino hasta casi finalizar la lectura de la historia. Estos rasgos denotan el tipo de relación jerárquica existente entre las dos voces. Una voz ordena, toma decisiones, concluye y la otra que pide, su voz no es tomada en cuenta, es subordinada. La dificultad que experimentó Ana tiene que ver con haber planteado hipótesis no ajustadas al texto —pensar que una de las voces corresponde a la rana dado que tiene el mismo color amarillo que identifica a uno de los personajes—, con no haber sabido interpretar las marcas textuales que dan cuenta en el diálogo de los rasgos característicos de cada voz. La mediadora se abstuvo de intervenir en varios momentos para orientar a la niña, esperando que ella pudiera comprender el diálogo, darle sentido al interior de la imagen e interpretarlo en el contexto de la historia. (Ferrell, Arizpe y McAdam, 2010), citados por Colomer (2012).

Tanto Ana como David expresaron su capacidad deductiva al plantear inferencias sobre los estados de ánimo de los personajes, sus intenciones. También lo hicieron al determinar causas y efectos y al plantear preguntas en relación con la trama y los personajes. Por ejemplo, al observar la ilustración en la que la rana parece estar mirando al lector y su cara denota una expresión de desazón, David anotó que este personaje está triste y Ana complementó la afirmación de su hermano al decir que su cara de tristeza se debe a que, al oír la conversación sostenida entre madre e hija, supo que su progenitora no quiere acceder a complacerla en la petición que le ha hecho.

10.3. ANÁLISIS DE LOS NIÑOS SOBRE LA COMPOSICIÓN DE LAS OBRAS

Como la categoría composicional también se superpone a la categoría intertextual se plantean aquí consideraciones en torno a los dos tipos de respuestas generadas por los niños.

Ahora bien, de acuerdo a lo planteado por Colomer (2012), si consideramos la relación entre la referencia y la composición es importante tener en cuenta que se ha logrado identificar que los niños apelan primero a la mención de lo referenciado en las ilustraciones y sólo después se interesan por la composición de la obra. Su interpretación la hacen ajustándola al mundo referencial de la historia, situando los personajes e identificando sus acciones en el relato. De acuerdo con la autora, sólo después “(...) de crear ese entramado sobre la historia y sobre su relación con ella, se sienten capaces de interesarse por la composición de la obra” (Colomer, 2012, p.92). Siguiendo a esta autora, después de esta fase, contra lo que pudiera pensarse, aumenta considerablemente el interés de los niños sobre aspectos del código visual y del escrito, lo que se expresa en abundantes comentarios al respecto. De esta manera, sus intervenciones dejan de ser mayoritariamente referenciales para centrar su atención en encontrarle sentido a elementos de las imágenes y para tratar de entender el significado que tienen en el conjunto de la historia. Como lo plantea Colomer, las intervenciones de tipo composicional inferencial se suscitan sobre todo debido a la intervención del mediador. Además de implicar abstracciones de cierto nivel, suponen el uso de un lenguaje metaliterario que permite plantear intervenciones más elaboradas en relación con las interpretaciones realizadas o con las dudas que se puedan tener. En estos casos, el papel del mediador es clave para identificar las relaciones establecidas entre el código visual y el escrito y para fijarse más en el cómo que en el qué de la narración. Es decir, para orientar a los niños a centrar su atención en el libro como objeto y a detallar su materialidad, para que les atribuyan sentido a los aspectos composicionales y para que puedan constatar cómo hacen parte de la historia al igual que otros elementos como el texto escrito en tanto portan significación dentro de la historia.

Ahora bien, referente a la experiencia de lectura realizada es indudable que las intervenciones de Ana y David en relación con el punto anotado sirvieron para poner de manifiesto su vinculación con cada una de las historias leídas en voz alta y la forma como fueron avanzando en sus hipótesis explicativas, prueba del esfuerzo cognitivo que hicieron y del disfrute que estaban obteniendo al conversar en torno a los libros leídos.

Puede afirmarse que sus intervenciones dieron cuenta de la exploración detallada que ambos hicieron de cada libro álbum leído. En varias ocasiones la niña le pidió a la mediadora acercar el libro que estaba leyendo o mostrarlo de otra manera para poder apreciar de una mejor forma la página leída. Un ejemplo de lo planteado se expresó durante la lectura cuando al ver en la contraportada la nota de la señora De la Cerda, al pedirle Ana a la mediadora que le enseñara de nuevo la portada de El libro de los Cerdos, la observó detenidamente para luego concluir que las mujeres son más maduras que los hombres.

Cabe mencionar también que los niños lograron interpretar algunas ilustraciones como expresiones del tiempo narrativo. Durante la lectura de Rana, uno de los niños participantes identificó el significado de las líneas cinésicas utilizadas para marcar el camino que recorre la rana, quien sigue a la niña y a su madre hasta su casa. Las líneas cinésicas punteadas indican el desplazamiento de la rana durante el recorrido que hacen estos personajes. Resaltan, a la vez, cada parada que hace el animal antes de dar un nuevo salto y la petición utilizada por la niña para pedirle a su mamá que le compre este animal — “Porfa” — la cual se repite trece veces, la misma cantidad de saltos que da la rana.

El interés de Ana y David por el libro álbum como objeto material, como creación social y cultural fue explicitado de varias maneras. Primero que todo al expresar manifestaciones de asombro en la primera sesión cuando leyeron con la mediadora el libro La sorpresa de Nandi y al tener comentarios admirativos sobre la ilustración de la portada, particularmente, los colores vivos con que está dibujada. Luego al hacer comentarios sobre los paratextos presentes en la portada, en la contraportada y en el interior del libro tales como la tipografía utilizada, los elementos presentes en las guardas, en la portadilla tanto de ésta como de las otras dos obras leídas, así como también sobre la calidad del papel, las dimensiones de las ilustraciones.

Una actividad que suscitó mucho interés en ambos niños fue la realizada por la mediadora para presentarles las obras de pintura que aparecen incluidas en El libro de los Cerdos. No sólo se interesaron en mirar y detallar las tres obras presentadas, sino que también hubo una real apropiación de su contenido que se expresó cuando al leer este libro, mencionaron el nombre de las obras e hicieron anticipaciones sobre su inclusión como elementos constructivos de la historia. Vale la pena resaltar que entre ambos hermanos se dieron discusiones al no estar de acuerdo sobre el significado

atribuido a un determinado elemento. En estas situaciones, la mediadora los invitó a explorar el texto y a buscar pistas para dilucidar el significado del elemento interpretado en el conjunto de la historia. Por ejemplo, en la primera doble página de la historia donde se muestra al señor De la Cerda leyendo el periódico y a sus dos hijos gritando por el desayuno a la señora, Ana y David identificaron que tanto los personajes que estaban sentados en la mesa – Juan y Simón De la Cerda- se asemejan a los personajes que aparecen gritando en el periódico, los cuales emulan el mismo gesto que tiene la persona que aparece en el cuadro *El Grito* de Edvard Munch.

Los niños también hicieron comentarios sobre el uso del color en las obras leídas, particularmente aquellos referidos a la relación establecida entre el tono cromático utilizado y el estado de ánimo de un personaje. Por ejemplo, durante la lectura de *El libro de los Cerdos*, Ana y David resaltaron el uso de los colores sepia, colores oscuros, en las ilustraciones para significar el estado de ánimo de la señora De la Cerda, quien además de tener que encargarse sola de las tareas de la casa, tiene un trabajo por fuera de ella. Luego, el uso de los mismos colores para significar el estado tan lamentable en que se sumieron el señor De la Cerda y sus hijos debido a sus actuaciones que cada vez más se asemejaron a las de los cerdos. Los múltiples cambios que se dan en las ilustraciones una vez que la señora De la Cerda decide irse del hogar y que su esposo y dos hijos intentan hacerse cargo de su vida, de las tareas de la casa, fueron relacionados por Ana y David con los estados de ánimo de los personajes masculinos. La afluencia de caras de cerdos, de objetos que toman su forma como el reloj en la cocina, el teléfono que esta sobre la mesa en este mismo espacio y otros elementos que experimentaron cambios fueron interpretados por Ana y David como aspectos que mostraban la degradación de los personajes masculinos.

Es importante anotar que otro elemento de discusión referido a la materialidad del libro fueron los marcos y márgenes utilizados para reflejar estados de conciencia y procesos mentales de los personajes. La ayuda del mediador fue decisiva para que los niños pudieran construir el significado de estos elementos constructivos. El hecho de lograr asociar los elementos constructivos con el significado de la historia fue uno de los aspectos que los niños valoraron más. Un ejemplo son los cambios operados en algunas ilustraciones de *El libro de los Cerdos*. Para no hacer referencia sino a un solo aspecto, está, por ejemplo, la transformación que experimentan distintos elementos decorativos como las flores estampadas en el papel de colgadura, las perillas de las puertas, las personas que aparecen en los cuadros. Cuando los niños generaron respuestas

simbólicas a partir de sus propias vivencias, comprendieron que los elementos identificados estaban asociados a la trama, “representaban” otras cosas. Es el caso, por ejemplo, del cambio operado en el cuadro de El señor y la señora Andrews en el que la figura de la señora que está sentada junto a su marido desaparece para dar lugar a su silueta en blanco. Este cambio se da precisamente después de la partida de la señora De la Cerda de su casa, lo que puede indicar la ruptura que se ha producido en el matrimonio Andrews, que se expresa con la ausencia de la esposa y que es coincidente con el cambio que se produce en la relación entre el señor y la señora De la Cerda.

10.4. RELACIONES ENTRE LOS TEXTOS LEÍDOS Y LAS REFERENCIAS INTERTEXTUALES Y CULTURALES

En las intervenciones que hicieron Ana y David se evidenció cómo apelaron en el momento de la lectura a sus conocimientos previos y pusieron en juego todo su poder de interpretación para comprender de manera más amplia el texto a partir de las asociaciones y comparaciones establecidas. Por ejemplo, el momento durante la lectura en el que los niños relacionaron una silueta de un lobo que se observa en una ventana con la historia de “La historia de los tres cerditos” o la adaptación que ellos conocen de Disney, “Los tres cerditos y el lobo”. Resaltaron el hecho de que el lobo quería comerse al señor De la Cerda y a sus dos hijos, ya convertidos en cerdos, lo cual hace alusión a la amenaza que se cierne sobre estos personajes de continuar en la situación de abandono y suciedad en que se encuentran. El ejemplo anterior pone de presente cómo los conocimientos previos que tienen los niños, su bagaje cultural, hacen más fácil, más rica y diversa su interpretación de un libro álbum en tanto les permiten establecer relaciones y comparaciones con los elementos presentes en las ilustraciones que apelan a distintos productos y obras culturales. Al identificar las distintas alusiones que hay en las obras a otros textos, los niños manifiestan su asombro y se acrecienta su interés.

Además de lo anteriormente comentado, es importante señalar que las respuestas con referencias explícitas a otros textos conocidos, según Colomer (2012) representan un conjunto de comentarios proporcionalmente escaso si se lo compara con otro tipo de respuestas producidas. Aunque durante la experiencia realizada hubo muy pocas respuestas por parte de los niños con referencias explícitas a otros textos de literatura conocidos por ellos, es importante resaltar que este tipo de comentarios sirve como para mostrar cómo Ana y David hicieron uso de este conocimiento intertextual para interpretar la historia leída. Un ejemplo referente a este punto es el que se dio durante la

presentación del cuadro El caballero sonriente en la que después de que David hizo mención de la riqueza de los caballeros, Ana relacionando el personaje de una historia leída por ella con la persona que aparece en el cuadro mencionó su título, El caballero de la armadura oxidada y comentó su contenido. Cabe destacar también la alusión a la ficción audiovisual que hicieron a través de la mención explícita de algunas historias vistas en la televisión, lo que corrobora lo planteado por Colomer (2012) en el sentido de que "...la ficción popular audiovisual se ha convertido en el elemento esencial de los esquemas intertextuales interpretativos de las nuevas generaciones." (p.100) Un ejemplo de la referencia de uno de los niños a historias literarias infantiles se dio cuando al preguntárseles sobre qué relación podrían tener la rana y las moscas contenidas en la contraportada del libro álbum *Rana*, David atinó a decir que de pronto la rana que aparece en la ilustración es un príncipe al que le hicieron un hechizo. Luego Ana hizo referencia al cuento de la princesa y el sapo. De este modo, al preguntarles sobre cuál era el origen de sus hipótesis, David expresó que sus referencias tenían que ver con historias y programas que habían visto en televisión.

Es indudable que las respuestas dadas por los niños hacen alusión a su universo cultural y social. Lo expresaron al asociar acontecimientos de la historia con situaciones vividas o conocidas por ellos. Como se evidencia en el análisis de las conversaciones sostenidas con ellos, al escuchar el texto leído, hicieron referencia de manera explícita o implícita a referentes culturales como tradiciones, costumbres, al plantear comentarios que se apoyan en valores culturales predominantes o que se distancian de éstos. Un ejemplo de esto se dio cuando al empezar a leer la historia de la familia De la Cerda y al mostrar la escena del desayuno en la que aparecen sentados solamente los tres personajes masculinos pues la señora De la Cerda está ocupada sirviéndoles el desayuno, David hizo referencia a las costumbres imperantes en su casa en la que para empezar a comer es indispensable que estén presentes todos los integrantes de la familia. Con este comentario expresó también su desacuerdo con la situación narrada en esta parte de la historia.

Siguiendo a Sipe (2011), puede afirmarse que en muchas de las respuestas de los niños se evidenció su conocimiento sobre el género cuento. Aunque nunca habían leído un libro álbum si han tenido una experiencia lectora que les ha permitido conocer obras de literatura infantil, particularmente cuentos. Desde la perspectiva de la comprensión lectora, las respuestas de la categoría intertextual e intercultural que dieron

corroboraron que se puede comprender mejor un texto si se tienen conocimientos sobre el género o sub género al cual pertenece.

Las intervenciones seguramente pudieran haber sido más numerosas si en algunos casos, los niños hubieran recibido orientación oportuna por parte de la mediadora. Sin embargo, debido a la inexperiencia de esta en actividades de este tipo, en algunas ocasiones no supo orientar la conversación de manera que se diera una ampliación de los puntos expresados por los participantes en la experiencia, obviando. De haberlo hecho, habría permitido no sólo plantear hipótesis sobre el significado de diferentes elementos composicionales, verificar su validez, sino también que los niños hubieran podido entender la importancia de su inclusión como factores que expresan significados y aportan a la construcción del relato.

Aunque ya se hicieron comentarios sobre el papel de la mediadora durante la experiencia de lectura realizada, es importante hacer otras consideraciones. En lo concerniente a su papel como orientadora del proceso y su incidencia en favorecer el conocimiento de parte de los niños participantes sobre el modo de leer un libro álbum, es de anotar que fue clave para fomentar la discusión literaria, exploración e identificación oportuna de los elementos de significación en este tipo de obras. De manera general se puede decir que promovió la participación de cada lector, hizo recapitulaciones cuando lo consideró necesario, orientando y regulando oportunamente conceptos necesarios para la construcción colectiva del significado de las historias. En este sentido, se evidenció que la mediación facilitó en los niños avances y mejoras en sus procesos lectores: cuando pasaron de leer literalmente el texto o las imágenes a interpretar el significado de cada página y elemento como un todo, a partir de la lectura de ambos códigos, el visual y el escrito, comprendieron que en los libros álbum, las imágenes no son elementos meramente estéticos sino también portadores de significado, y que para leer este tipo de libros requieren de tiempo y curiosidad, pues cada detalle plasmado en sus páginas les indica, anticipa o sugiere algo que les ayuda a entender la historia. También es importante resaltar la empatía que se dio entre la mediadora y los niños, la cual permitió que la experiencia se desarrollara en un ambiente cálido y afectuoso en el que se generó la confianza necesaria para conversar de manera abierta y espontánea sobre los libros leídos.

11. CONCLUSIONES

Durante la realización de la propuesta, los niños tuvieron la posibilidad de compartir la lectura de varios libros álbum (cuentos) y de conversar sobre ellos. Se favoreció un proceso colectivo de lectura y de discusión, de trabajo colaborativo en el que el trabajo realizado por la mediadora permitió intercambiar opiniones acerca de la historia contada y de cómo está contada; intercambiar y confrontar entre todos las interpretaciones planteadas; formular anticipaciones sobre el contenido de la historia apoyados en las propias ideas o con la ayuda del par o de la mediadora; volver al texto para releer fragmentos, coordinando diversas informaciones para controlar, ajustar, confirmar, enriquecer una interpretación; evocar otros textos a partir del que fue leído. Fue realmente un espacio en el que la mediadora generó la posibilidad con sus intervenciones y las de los niños de favorecer la exploración y el conocimiento de un libro álbum a partir de la producción de las respuestas (preguntas, comentarios, silencios) de los participantes en torno a lo leído. Además de darle vida a lo leído, de brindar la posibilidad de escuchar el texto leído y de relacionarlo con la ilustración, la mediadora involucró a los niños en una lectura compartida, en la que la colaboración entre todos generó una continua contribución para conversar en torno a diferentes interpretaciones que llevaron a una construcción colectiva del sentido de cada obra leída, beneficiando así la confianza lectora de cada participante.

De acuerdo con el análisis realizado sobre el tipo de respuestas que los niños participantes dieron durante las experiencias lectoras llevadas a cabo en el marco de este proyecto, se observó una incidencia sumamente positiva en el acercamiento de los niños a los libros álbumes. Los modos en que se relacionaron con las obras leídas y la forma como interpretaron su lectura tuvieron efectos que es importante mencionar.

Los niños se asumieron como lectores integrantes de un grupo en el que con la orientación de la mediadora fueron construyendo el significado de cada historia leída. No solamente hicieron distintos intentos para entender cómo se lee y se explora un libro álbum, sino que tomaron posiciones en relación con cada uno de los textos leídos.

Las sesiones de lectura permitieron que los niños accedieran a “otros mundos posibles”, a la voz de otros, lo que favoreció la práctica de la escucha mediante la lectura compartida. La experiencia propició la implicación de cada niño como lector, permitiéndole relacionarse e identificarse con el universo imaginario creado a partir de la

lectura de cada historia, mostrándole y enseñándole cómo funcionan los libros álbum, como se leen, se exploran, cómo se establecen relaciones entre los distintos elementos que lo componen, favoreciendo procesos de comprensión lectora mediante la producción de anticipaciones, inferencias, beneficiándose de las interpretaciones (coincidentes o no) de los otros para construir el sentido, valorando la experiencia estética que la lectura de cada libro álbum propone y sintiéndose parte de una comunidad de lectores al conocer distintos referentes culturales. (Colomer, 2012).

Leer libros álbum en voz alta permitió que los niños pudieran ampliar su conocimiento sobre la literatura infantil, particularmente sobre algunos cuentos de autores contemporáneos y vivir una serie de experiencias que permitieron distintos aprendizajes. En cuanto al aspecto literario, es revelador el hecho de que los niños lograron comprender la importancia de conocer y de leer un libro álbum. Aprendieron a identificar varias de sus características fundamentales: el hecho de que las imágenes ocupan un espacio importante en las páginas, en contraste con la brevedad del texto, además de la importancia de una exploración global de cada página, relacionando lo escrito con lo visual para construir el significado de la historia, lo que permite reconocer la estructura narrativa como un todo.

Un aspecto a resaltar también es el hecho de que, en cada uno de los encuentros, los niños se fueron acercando de manera cada vez más autónoma a los libros. Desde un primer momento, recibieron con agrado e interés los libros álbum pues éstos les presentaron historias llamativas con las cuales lograron vincular sus emociones, opiniones y propias experiencias. Vale la pena mencionar que se entusiasmaron con el reto que representó para ellos no solo identificar los indicios presentes en las ilustraciones sino también dotarlos de significado y reconocer la intencionalidad que tuvieron los autores para tomar estas decisiones. La espontaneidad con la que se relacionaron con las historias sugiere un alto grado de empatía con las mismas. Sin duda, el desafío que representó la lectura de los libros álbum permitió a los niños poner en juego su creatividad, diversas estrategias cognitivas que permiten construir el significado de la historia tales como las anticipaciones, las inferencias, la actualización y puesta en funcionamiento de los conocimientos previos, y, sobre todo, la integración de información nueva sobre distintos aspectos que iban reconociendo en las historias narradas.

Puede decirse que la experiencia de lectura en voz alta de libros álbum desarrollada ofreció a los niños múltiples posibilidades interpretativas. Comprendieron plenamente la intención de Browne y de Bolaños como autores y como ilustradores al proponer en cada una de sus historias, *El libro de los Cerdos* y *Rana*, elementos gráficos que funcionan como indicios (Díaz, 2007). En el caso del primero de estos libros, Anthony Browne incluye diversos indicios tales como caras de cerdos dispuestas alrededor de ambas páginas, alusiones directas al comportamiento y actitud de, por lo menos, uno de los personajes al sugerir su transformación de persona a animal, elementos que al ser interpretados le permiten al lector construir el significado de la historia, significación que no se podría dar sin la interpretación de ambos códigos, el escrito y el visual, simultáneamente. María Paula Bolaños, por su parte, invita al lector a inferir quienes son dos de los tres personajes de la historia y a interpretar indicios tales como, para no citar sino algunas, las líneas cinésicas marcadas sobre la rana que son la representación icónica del rechazo de la madre a la solicitud de compra de este animal formulada por su hija, las líneas cinésicas punteadas que marcan el desplazamiento de la rana, que se da de manera pausada con cada una de las peticiones que la niña sigue haciéndole a su madre para que le compre el animal.

Las distintas intervenciones de la mediadora y de los niños promovieron una profundización en la construcción de sentido, que favoreció la asunción de todos como comunidad de interpretantes, de lectores que expresan sus interpretaciones, las verifican a medida que leen el texto y lo discuten, confirmándolas o ajustándolas a través de intercambios o relecturas, construcción que permite que construyan progresivamente el sentido de la historia leída. No obstante, es importante mencionar las dificultades presentadas durante el desarrollo de la propuesta. Durante la lectura del libro álbum *Rana*, surgieron dificultades por parte de los participantes, particularmente de la niña, para lograr una apropiada comprensión de la identidad de los personajes, lo que finalmente logró resolverse. Los niños también experimentaron dificultades para interpretar el significado de algunos elementos incluidos en las ilustraciones que tienen un rol constructivo. Conviene resaltar también que la categorización implementada para analizar las intervenciones de los niños muestra las diferentes respuestas que dieron y la forma como se desplazaron de un nivel a otro – del literal al inferencial- en todas las categorías incluidas. Participaron no solamente formulando preguntas sino también comentarios, unos descriptivos y otros profundos y analíticos. Con la guía de la mediadora, lograron realizar valoraciones detalladas a partir de la exploración de las

obras. En este sentido, la mediación permitió el reconocimiento del tipo de lectura que demandan los libros álbum y mostró cómo construir el modo o modos particulares cómo han de ser leídos e interpretados.

A diferencia de las experiencias lectoras en las que hasta ese momento habían participado, la lectura en voz alta de álbumes se constituyó en un reto para los niños, quienes al explicarles la mediadora que requerían explorar ambos códigos en cada página y fijar su atención en los detalles para comprender las narraciones, poco a poco pudieron comprobar la importancia y pertinencia de esta sugerencia. Las discusiones durante y después de las lecturas revelaron que este ritmo de lectura resultó significativo para la construcción del significado del relato. Las pistas y pequeños detalles plasmados en las ilustraciones emocionaron a los niños quienes tan pronto como los identificaban, trataban de interpretar su intencionalidad y su relevancia en el marco de las historias que leían.

En este sentido, los niños se preocuparon por construir conjuntamente el significado global de las historias. A partir de la mediación, los niños describieron los elementos narrativos presentes en la historia al discutir sobre las acciones e intenciones de los personajes, luego fijaron su atención en los elementos composicionales presentes en cada libro álbum. Por iniciativa propia y otras veces orientados por la mediadora identificaron aspectos relevantes en la historia y los discutieron para construir su significado de manera colectiva, mostrando aceptación del modo de lectura cooperativa, además del respeto y reconocimiento por el otro y por sí mismos. Puede afirmarse que la experiencia de mediación fue decisiva para que los niños construyeran el significado de los libros álbum que fueron leídos. Se muestra así el valor del planteamiento de Vygotsky (2009) citado por Munita & Manresa, (2012) quien habla de la zona de desarrollo próximo para plantear que un niño a través de la interacción y el apoyo proporcionado por una persona más avezada que él –puede ser un adulto o un par- es capaz de ir realizando progresivamente la actividad con menor asistencia, hasta realizarla de manera autónoma. Es indudable que el papel del mediador es decisivo en una experiencia como la aquí desarrollada. Los desaciertos que puedan darse son un factor a considerar pues demuestra que, si no sabe guiar oportunamente los procesos de comprensión lectora, el lector, a pesar de sus saberes previos, opiniones y construcciones cognitivas, puede elaborar un significado no ajustado al texto.

Teniendo en cuenta lo planteado, se pudo observar que a pesar de que los niños se enfrentaron a un tipo de texto que resultaba nuevo para ellos, tanto en contenido como en forma, fue gracias a su participación en esta experiencia y al acompañamiento de una mediadora que hicieron descubrimientos fundamentales para su formación lectora. Comprendieron que obras de literatura infantil como los libros álbum son singulares porque tienen un sello de originalidad que hasta ahora desconocían. Descubrieron que la continua interacción entre todos los participantes en la experiencia, la guía de una mediadora y confrontación de significados entre todos los participantes, permitió la construcción del significado de las historias leídas. No sólo desarrollaron su capacidad de observación, aprendieron a explorar los libros, a mirar con atención los indicios incluidos en las ilustraciones, a asignarles significado en el contexto de la historia. En definitiva, aprendieron una nueva forma de relacionarse con este tipo de libros.

A través de una relación permanente con los libros álbum, los niños podrán llegar a ser lectores competentes que comprenden plenamente que su lectura implica una construcción de sentido en la que se entiende cómo se narra una historia contando con el apoyo del texto escrito, de la imagen y del diseño gráfico. Esta comprensión pasa por saber que estos elementos colaboran para construir el sentido de la historia. Por consiguiente, el lector sabe que la imagen, la composición de la página, los colores y el tipo de tipografía utilizados, el uso de recuadros, de la doble página, de otros elementos constructivos, pueden tener distintas relaciones con el texto y que el sentido de la historia se construye en esta relación y con distintas intenciones: describir, ampliar, confirmar, anticipar, y hasta contradecir lo que dice el texto.

La participación en un proceso de construcción de significados que se dio en forma compartida, así como las mediaciones que se generaron empatía entre las obras leídas y los participantes y entre éstos y la mediadora, permitió que los niños adquirieran un nuevo modo de leer y de valorar los libros álbum y, en general, las obras de literatura infantil.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, A. C. (2016). *Leer juntos: la recepción del libro-álbum colombiano*. Montréal: Université de Montréal. Obtenido de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16104/Alvarado_Agudelo_Ana-Catalina_2016_memoire.pdf?sequence=2
- Arizpe, E. (2012). Entre imágenes y palabras: la investigación que promueve comunidades lectoras inclusivas y creativas. (T. C., & M. F., Edits.) *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes.*, 44-68. Obtenido de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31_03_Espinoza.pdf
- Blanco, L. (2008). Los secretos que guardan los libros de literatura. En *Leer con placer en la primera infancia. Abrir un libro... Abrir el mundo* (págs. 9-32). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bolaños, M. P. (2006). *Rana*. Bogotá: Babel Libros.
- Browne, A. (1996). *El libro de los Cerdos*. (C. Esteva, Trad.) Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A., & Browne, J. (2011). *Jugar el juego de las formas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Browne, E. (2009). *La sorpresa de Nandi*. Santiago/ Caracas: Ekaré.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Calonje, P. (2007). El sentido de leerles a otros en voz alta. *Revista Educación y Biblioteca*, 30-39.
- Chambers, A. (2007). *EL ambiente de la lectura*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2011). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2012). Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados. En T. Colomer, & M. Fittipaldi, *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (págs. 87-118). Barcelona: Banco del Libro - GRETEL.
- Colomer, T., & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones/MEC.

- Díaz, F. H. (2007). *Leer y mirar el álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Dueñas, J. D., Tabernero, R., Calvo, V., & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 21-43. Obtenido de http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.02
- Durán Rivas, C., & Fittipaldi, M. (2010). La literatura como experiencia compartida. *Lectura Y Vida*, año 31(3), 20-28. Obtenido de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31_03_Duran.pdf
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. España: Editorial Lumen.
- Fittipaldi, M. (2008). Emigrantes: un viaje a través de las imágenes. *IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil: "Leo Diferente: El Libro Infantil y Juvenil desde la Diversidad Cultural*. San Sebastián: Gretel. Obtenido de http://www.gretel.cat/wp-content/uploads/2016/05/2008_Comunicacion_fittipaldi.pdf
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación. En T. Colomer, & M. Fittipaldi, *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes. "Parapara Clave"* (Vol. 5, págs. 69-86). Barcelona/Caracas: Banco del libro-GRETEL.
- Gramigna, S. (2001). La interpretación de cuentos en primer grado : Relato de una experiencia. *Lectura y Vida*, año 22(2). Obtenido de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n2/22_02_Gramigna.pdf
- Kiefer, B. (1999). Los libros-álbum como contexto para comprensiones literarias, estéticas y del mundo verdadero. En *El libro álbum: evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del libro.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas : lenguaje y educacion despues de babel*. Barcelona: Laertes.
- León, C. R. (2010). Tipos de respuestas de los niños a álbumes infantiles de educación sentimental. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 2(1), 51-71. Obtenido de <http://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/102/20>

- Mayorga, B. R. (2013). *Planes de lectura en Colombia en el marco de la década de 2000-2010*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. Mexico: Fondo de cultura económica.
- Munita, F., & Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer, & M. Fittipaldi, *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (págs. 119-143). Barcelona: Banco del Libro- GRETEL. Fundación SM.
- Pardo, Z. (2010). El desarrollo del libro álbum en Colombia: 1970 - 2008. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 2(2), 138-151.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Pollard, J. (1993). ¿Por qué la experiencia del libro compartido? *Revista Lectura Y Vida*, 14(4). Obtenido de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a14n4/14_04_Goodman.pdf
- Robledo, B. H. (2004). La literatura infantil o la cultura de la niñez. *Barataria*, 2-7.
- Robledo, B. H. (2010). *El arte de la Mediación: Espacios y estrategias para la promoción de lectura*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sipe, L. (2011). Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora. *La literatura infantil en la UAB*. Univesidad de Philadelphia: Gretel. Obtenido de <http://www.gretel.cat/es/lecturas/conferencia-de-lawrence-sipe/>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8va ed.). Barcelona: Graó.
- Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19(2), 215-227. Obtenido de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/7535/10039>
- Tabernero, R. (2010). Claves para una poética de la recepción del libro-álbum: Un lector inserto en una "inmensa minoría". 32 *Congreso Internacional de IBBY: La fuerza de las minorías*. Santiago de Compostela. Obtenido de http://www.ibbycompostela2010.org/descarregas/10/10_IBBY2010_29.pdf

- Teberosky, A. (2010). Una experiencia en enseñar y aprender lenguaje escrito. *30 olhares para o futuro*, 32-36. Obtenido de http://www.vila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/04%20Ana%20T.pdf
- Wells, G. (2009). *The meaning makers: Learning to talk and talking to learn* (2da ed.). Bristol: Multilingual Matters.