



POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO


UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO
DEL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 241

“LAS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL ÁLBUM ILUSTRADO PARA FAVORECER LOS
PROCESOS DE LECTURA EN LOS MOMENTOS INICIALES DE LA ALFABETIZACIÓN”

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA
EN DESARROLLO EDUCATIVO CON ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE
PROFESORES

PRESENTA
MAURA VERÓNICA MATA DE LA PAZ

DIRECTOR DE TESIS
DR. LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

NOVIEMBRE DE 2023

***Doctorado Regional en Desarrollo Educativo
con Énfasis en Formación de Profesores***

Estados que integran la Región:

Coahuila

Nuevo León

Tamaulipas

San Luis Potosí

Zacatecas



POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SEGE

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO



UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

San Luis Potosí, S.L.P., 14 de noviembre del 2023.

MTRA.

MAURA VERONICA MATA DE LA PAZ

P R E S E N T E. -

En mi calidad de Coordinadora Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado su **Trabajo de Tesis** titulado: ***"Las posibilidades didácticas del álbum ilustrado para favorecer los procesos de lectura en los momentos iniciales de la alfabetización"***, encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar siete ejemplares y un CD requeridos como parte de su expediente institucional.

A T E N T A M E N T E

Vo. Bo.

DRA. YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS
Coordinadora Regional del Doctorado



LIC. PASTOR HERNANDEZ MADRIGAL
Director de la UPN, Unidad 241

"2023, Año del Centenario del Voto de las Mujeres en San Luis Potosí, Precursor Nacional"

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, Italia No. 903 Fracc. Providencia, C.P. 78390, San Luis Potosí, S.L.P. Tel 444822-10-25
www.upnslp.edu.mx



A Catalina y Baltazar, mis amados padres,
A mis queridos hermanos...
por compartir la vida
y la dicha de este gran logro

A quienes me acompañaron
en este bonito camino...
por el honor concedido

A todos ustedes, con gratitud infinita

Agradecimientos

Durante el proceso de creación, elaboración y culminación de un trabajo como este, una tesis, las personas que nos acompañan ya sea físicamente o a la distancia tienen un lugar especial en nuestros corazones, es por ello que están presentes aquí, en este producto final:

En especial agradezco:

Al Dr. *Luis Manuel Aguayo Rendón*, quien me apoyó generosamente para la obtención de esta meta. Por el compromiso asumido desde el inicio de este proyecto para contar con todas las condiciones necesarias y llegar a su culminación. Siempre atento y dispuesto a que sus estudiantes alcancen sus propósitos. Hoy y siempre mil gracias por la oportunidad brindada.

Y al Mtro. en Ciencias *Fernando Bernal Acevedo*, un excelente especialista quien me acompañó y orientó de principio a fin para el planteamiento y desarrollo de esta investigación con su conocimiento profundo, creatividad y generosidad inmensa.

Su gran sabiduría hizo posible imaginar y materializar este bello proyecto. Gracias infinitas por compartir su luz, por este regalo y por el tiempo dedicado.

A las docentes *Jesica Gisel Zamora Rueda*, *Diana Gabriela Peralta Medina*, *Ariana Galindo Maciel* y *Claudia Inzurriaga Martell*, quienes conformaron el colectivo que dio vida a este estudio, un equipo incomparable y querido. Sus valiosas aportaciones a través de las reflexiones, inquietudes, entusiasmo, alegría e ingenio, estuvieron presentes día a día en nuestras reuniones de discusión. Les agradezco infinitamente su participación, tiempo y esmero.

A todos los pequeños, integrantes de cada grupo escolar, quienes participaron en este proyecto para formar una comunidad de lectores de libros álbum al lado de Stella, el personaje ficcional. Muchas gracias queridos niños con su esencia, espontaneidad y experiencia, sin duda, iluminaron este trabajo.

A todas las personas que hicieron posible directa o indirectamente el desarrollo y aplicación del proyecto didáctico en forma general y en cada escuela primaria, agradezco su generosa colaboración. Eternamente, gracias.

A los lectores de esta tesis Dr. *Hugo Ávila Gómez*, Dr. *Jaime Calderón López Velarde*, Dra. *María Teresa Dávalos Romo*, Dra. *Beatriz Hernández Sánchez*, Dra. *Silvia del Carmen Miramontes Zapata* y Dr. *Sergio Ortiz Briano*, quienes contribuyeron significativamente para la realización de la versión final, sus valiosísimas reflexiones, comentarios y sugerencias, me permitieron profundizar, repensar y precisar en aspectos específicos que enriquecieron su contenido. Les agradezco enormemente sus apreciaciones.

A mis compañeros de generación, que siempre se interesaron en este trabajo y estuvieron atentos a sus avances como una oportunidad para la discusión constante.
Fue muy ameno e interesante el diálogo. Gracias amigos.

Y, por supuesto, a mi querida familia que estuvo presente, todo el tiempo...
Gracias por la paciencia y por apoyarme en cada proyecto.

Qué bueno que la vida nos dio la oportunidad a todos de coincidir con este estudio en un espacio y tiempo determinados ¡Lo celebro ampliamente!

Resumen

La presente investigación es un análisis didáctico de situaciones de lectura en un colectivo de docentes desde la reflexión colaborativa. Este estudio tiene como finalidad construir conocimiento sobre las posibilidades didácticas del álbum ilustrado para la formación del lector debutante. La ruta de análisis consistió en reconstruir tres tipos de situaciones: a) situaciones diseñadas y comunicadas como parte del desarrollo curricular; b) situaciones propuestas en un contexto de formación docente; y, c) situaciones derivadas del diseño del colectivo. El análisis se realizó con base en tres criterios planteados a partir del fenómeno de transposición didáctica: adaptaciones materiales al objeto escrito, adaptaciones de interacción y contacto con el objeto y adaptaciones a la mediación. Los resultados de la reconstrucción de los dos primeros tipos de situaciones sugieren que los materiales multimodales elaborados para leer presentan un formato de libro álbum con una relación directa entre el texto y la imagen, que es posible desarrollar una “mediación delegada”, que las situaciones de lectura en secuencia favorecen el establecimiento de relaciones de intertextualidad y que enfatizar recursos metaficcionales facilita el acercamiento a la lectura. La reconstrucción de las situaciones de elaboración propia plantea la formación del lector debutante a partir de la creación de una comunidad de lectores de libros álbum, en la que el modelado de lectura y relectura facilita el desarrollo de habilidades lectoras, dada la propuesta de significación de este tipo de libros que se compone de la relación entre imagen, texto y soporte.

Palabras clave: didáctica, situación de lectura, lector debutante, álbum ilustrado, mediador, colectivo.

Abstract

The present research is a didactic analysis of reading situations in a group of teachers from collaborative reflection. The purpose of this study is to build knowledge about the didactic possibilities of the illustrated album for beginning readers development. The analysis route consisted of reconstructing three types of situations: a) situations designed and communicated as part of curricular development; b) proposed situations in a teacher training context; and, c) situations derived from the design of the group. The analysis was carried out based on three criteria raised from the phenomenon of didactic transposition: material adaptations to the written object, adaptations of interaction and contact with the object and adaptations to mediation. The results of the reconstruction of the first two types of situations suggest that the multimodal materials prepared for reading present an album book format with a direct relationship between the text and the image, that it is possible to develop a "delegated mediation", that the situations Reading in sequence favors the establishment of intertextuality relationships and emphasizing metafictional resources facilitates the approach to reading. The reconstruction of self-created situations proposes the training of the beginning reader from the creation of a community of album book readers, in which the modeling of reading and rereading facilitates the development of reading skills, given the proposed meaning of this type of book is made up of the relationship between image, text and support.

Keywords: didactics, reading situation, debut reader, illustrated album, mediator, collective.

Contenido

1. Definición del objeto de estudio ¿El álbum ilustrado favorece la formación de los primeros lectores?.....	6
1.1. Las prácticas sociales como contenido en la alfabetización inicial	6
1.2. Libros para leer antes de saber leer.....	9
1.3. Algunos estudios sobre el impacto del álbum ilustrado en las habilidades de lectura de los niños y otros más cercanos al objeto de estudio	12
1.4. ¿Qué debe saber un docente formador de lectores debutantes?	18
1.5. Interrogante central y objetivos del presente estudio	24
2. La formación del lector debutante y el álbum ilustrado. Conceptos y perspectivas.....	28
2.1. El libro y la lectura	28
2.2. Aprender a leer en la alfabetización inicial.....	29
2.3. Materiales escritos de uso social en la escuela	36
2.4. El álbum ilustrado un objeto complejo.....	39
Las habilidades que los niños desarrollan con el álbum ilustrado.....	46
Los procesos de lectura que favorece la interacción con el álbum ilustrado.....	47
Los retos que implica la lectura del álbum ilustrado en el aula.....	50
3. Aproximación metodológica. Conformar un colectivo para reconstruir situaciones de lectura.....	54
3.1. Analizar situaciones de lectura en un colectivo	54
3.2. La perspectiva de análisis dentro del colectivo	57
Criterios para el análisis de las situaciones	57
La mediación de la lectura en la escuela y las intervenciones puntuales	59

3.3. La situación de lectura como unidad de análisis	60
4. <i>Reconstrucción de situaciones de lectura diseñadas y comunicadas a los docentes como parte del desarrollo curricular</i>	62
4.1. La junta de los ratones. Transformación de una imagen fija en una relación imagen-texto directa.....	63
4.2. Mi perrita Pía y yo. Una relación imagen-texto dinámica a partir de las posibilidades del video	65
5. <i>Reconstrucción de situaciones de lectura propuestas en un contexto de formación inicial docente</i>	71
5.1. El pato y la muerte. Las madres de familia leen en el aula.....	72
5.2. Aventuras extraordinarias. Secuencia de situaciones de lectura con la serie Sapo y sus amigos.....	76
Nuevos amigos. Acercamiento a los personajes de la serie Sapo y sus amigos.....	78
Les presento a un nuevo amigo. Compartir una despedida	80
¿Qué es el amor? Las acciones por amor	82
Todos tenemos miedo. Acompañar a los personajes	84
Vamos a vivir la vida. Experimentar una pérdida y valorar la vida	86
6. <i>Reconstrucción de situaciones de lectura derivadas del diseño colectivo</i>	91
6.1. <i>Diseño del proyecto Historias escondidas. Un acercamiento didáctico a los libros álbum</i>	92
Las situaciones de lectura en secuencia. Dos secuencias: por tema y por estilo icónico ..	92
Las situaciones de lectura específicas. Abordaje de variedad de álbumes	95
Condiciones para el diseño de las situaciones didácticas	98
Presentación del proyecto diseñado por el colectivo. Análisis de los álbumes y decisiones didácticas	108
6.2. <i>Las construcciones didácticas derivadas del proyecto</i>	131
6.2.1. La interacción con el álbum ilustrado y la participación en el acto de lectura.....	136
6.2.2. Hacia el establecimiento de relaciones de intertextualidad	172

Reconocimiento de significados similares. Intertextualidad temática.....	172
Reconocimiento de rasgos de la obra del ilustrador. Intertextualidad por estilo icónico.	179
6.2.3. El peso de las imágenes en la lectura de libros álbum.....	209
El texto se desdibuja. Se intensifica el acceso al lenguaje de las imágenes.	209
“Leer” una historia contada solo en imágenes.....	219
Leer una interpretación visual de una historia.....	227
Leer en la imagen varias historias a la vez.	236
<i>Reflexiones finales</i>	247
<i>Referencias</i>	257

Índice de Figuras

Figura 1 Materiales de oferta comercial para enseñar a leer y escribir	8
Figura 2 <i>Representación esquemática del colectivo integrado</i>	57
Figura 3 <i>Esquema del proyecto “Historias escondidas. Un acercamiento didáctico a los libros álbum”</i>	108
Figura 4 <i>Logotipo del proyecto</i>	109
Figura 5 <i>Enlace del video</i>	110
Figura 6 <i>Imagen del video</i>	110
Figura 7 <i>Stella, la astronauta del universo hecho de libros</i>	111
Figura 8 <i>Los lectores potenciales acompañan a Stella</i>	112
Figura 9 <i>Álbumes seleccionados por abordar historias con un tema en común</i>	114
Figura 10 <i>Expresión gráfica de la obra seleccionada de Satoshi Kitamura</i>	116
Figura 11 <i>Álbumes en los que la imagen tiene un rol muy específico y central para la producción del sentido</i>	118

Índice de Tablas

Tabla 1 <i>Álbumes que conforman la secuencia de situaciones por tema. Selección a cargo del colectivo de docentes</i>	113
Tabla 2 <i>Álbumes que conforman la secuencia de situaciones por estilo icónico del autor e ilustrador japonés Satoshi Kitamura. Selección a cargo del colectivo de docentes</i>	115
Tabla 3 <i>Álbumes del bloque de situaciones específicas. Selección a cargo del colectivo de docentes</i>	117
Tabla 4 <i>Relación imagen-texto</i>	119
Tabla 5 <i>Elementos clave de significado</i>	120
Tabla 6 <i>Guías de lectura</i>	122
Tabla 7 <i>Uso de la doble página</i>	123
Tabla 8 <i>Recursos para dirigirse al lector</i>	124

Tabla 9 <i>Personajes</i>	125
Tabla 10 <i>Transformaciones didácticas</i>	126
Tabla 11 <i>Otras decisiones didácticas en las situaciones diseñadas</i>	129

Autor y lector modelo son dos imágenes que se definen recíprocamente sólo en el curso y al final de la lectura. Se construyen mutuamente.

Umberto Eco

Introducción

La formación inicial del lector ha sido motivo de gran interés y de reflexiones importantes para investigadores y docentes. Pensar en el tipo de materiales de lectura más adecuados para realizar los primeros acercamientos a esta práctica se ha dividido en dos posiciones: una que sugiere materiales de lectura escolares a partir de los cuales el niño adquiera primero la lectoescritura y solo después de que lea convencionalmente tenga contacto con los demás libros, los de la biblioteca. La otra posición plantea utilizar libros álbum como los ideales para los niños pequeños, hacerlo desde un principio, desde los primeros días de clase. En este trabajo pretendemos abordar las implicaciones de la segunda postura, pero asumiendo que utilizar los libros álbum implica una tarea de gran complejidad didáctica al momento de integrarlos al trabajo con un grupo escolar. Dicho lo anterior, es importante precisar que la presente investigación se inscribe en la primera etapa de la alfabetización y se enfoca en la formación del lector, que es una de las finalidades centrales que tiene la escuela (Lerner, 2001).

Recordemos que la alfabetización es un proceso de aprendizaje que dura toda la vida, que implica la interacción constante con la lengua escrita, conocer prácticas y objetos sociales que son necesarios para la comunicación en cada contexto de lectura y escritura. En la etapa de la alfabetización inicial los niños acceden a la cultura escrita de manera formal con la base de la comprensión y apropiación del sistema de escritura. La lectura es una práctica social que forma parte de las herramientas necesarias en la cultura escrita. En la actualidad se espera que todos los ciudadanos sean lectores y escritores para que puedan comunicarse y entender lo que los demás quieren hacer saber. Leer permite conocer el mundo e imaginar otros mundos posibles. Un lector puede leer de manera directa y considerando varios planos, esto depende de su habilidad y de lo que le demande el material de lectura.

Es deseable que leer en la escuela sea una experiencia que se asemeje a la que se desarrolla socialmente, ya sea al seno de la familia o en compañía de ésta en los distintos espacios a los que se puede tener acceso, como ha insistido Lerner (2001). Es fundamental, como lo señala Ferreiro (1999) que se utilicen los objetos escritos en su total complejidad y uso para que los lectores en formación puedan apropiarse poco a poco de las prácticas que

involucran esta interacción. Entonces es necesario que en la escuela se busque reproducir las prácticas sociales de la lectura y la escritura sin que pierdan su sentido, lo que implica un proceso de gran complejidad. Se trata en este caso de realizar las transformaciones necesarias para que una situación social de lectura se convierta, al interior del aula, en una situación didáctica de lectura. Como vemos, este proceso se aproxima al fenómeno conocido como “transposición didáctica” en los términos propuestos originalmente por Chevallard (1997).

Hablar de la formación del lector en la alfabetización en los primeros grados de educación primaria supone tener en cuenta que los niños están en proceso de apropiación del sistema de escritura y de acceder a la lectura en su sentido convencional. Es por ello que para promover la formación del lector en esta etapa de la escolaridad es fundamental contemplar cómo generar las condiciones que la hagan posible. Para realizar la práctica de la lectura en los momentos iniciales de la alfabetización uno de los elementos principales a contemplar es el tipo de libros. Autoras como Colomer (2002), Arizpe y Styles (2004), Silva-Díaz (2005) y Rabasa y Ramírez (2013) han propuesto un material editorial conocido como libros álbum. Algunas de sus características distintivas son que tienen imágenes y texto en general breve, son libros de poca extensión y abordan temas que interesan a los niños. Sin embargo, al estudiar detenidamente esta propuesta editorial, nos damos cuenta de que la relación entre la imagen y el texto representa uno de los mayores retos para el lector, puesto que hay una enorme variedad de vínculos entre estos elementos, dicha interdependencia es quizá el principal rasgo de estos libros, por lo tanto, es evidente que, para utilizar este tipo de material en la formación inicial del lector se requiere hacer adaptaciones tanto al objeto como a las formas de acceso a él.

Los álbumes son libros que pertenecen a la literatura infantil y juvenil contemporánea. Expresan variados detalles en cada uno de sus componentes que contribuyen a la construcción del significado de la historia. Sin embargo, el lector es quien tiene la última palabra, pues es él quien elabora y reelabora su propia interpretación en cada encuentro con estos objetos escritos.

Entonces ¿De qué manera se puede utilizar al interior del aula este tipo de materiales de lectura considerando la complejidad que los caracteriza? Obviamente es necesario conocer su naturaleza, sus elementos constitutivos y proponer lo que es posible realizar con cada uno en forma específica. Por ello, en este trabajo se ha considerado la necesaria participación de

docentes que puedan aportar y enriquecer sus saberes al analizar las posibilidades didácticas de estos objetos tan singulares como lo son los álbumes ilustrados.

La construcción de conocimiento didáctico es la finalidad central en esta investigación. Este conocimiento puede surgir en un espacio de discusión entre docentes e investigadores. En el presente trabajo dicho ejercicio de colaboración se organizó en varias fases y de cada una es posible observar las reflexiones que se fueron dando y traduciendo en consensos. La unidad de análisis es la situación didáctica de lectura, por ello se abordaron tres tipos de situaciones: las diseñadas y comunicadas a los docentes como parte del desarrollo curricular, las propuestas en un contexto de formación inicial docente y las derivadas de la construcción colectiva. Los criterios que orientaron el análisis de las situaciones didácticas son tres: las transformaciones de la materialidad de la obra original, las transformaciones en la interacción y contacto con el objeto escrito y las transformaciones referentes a la mediación de la lectura.

Este trabajo se integra por varios capítulos en los que se presentan los elementos fundamentales del desarrollo de la investigación. Enseguida se describe su contenido:

En el primer capítulo se plantean las distintas interrogantes que dieron origen al objeto de estudio. Se expone la problemática fundamental de cómo introducir en la escuela los álbumes ilustrados tomando conciencia del reto que implica su complejidad editorial. Se trataría de construir condiciones didácticas específicas en la escuela sin perder el sentido social de las prácticas de lectura. Esto constituye una condición primordial para que los niños den sus primeros pasos en su formación como lectores.

El segundo capítulo presenta las principales aportaciones y discusiones en torno a los elementos centrales que constituyen el tema de estudio y que dan sustento a esta investigación. Se abordan en términos generales la discusión de los métodos en la alfabetización inicial, los principios fundamentales de las propuestas de alfabetización, la formación de lector desde las prácticas sociales del lenguaje, el libro álbum como objeto potencial y complejo en la formación de los primeros lectores, así como los retos didácticos que surgen al abordar este material de lectura en una situación escolar.

El tercer capítulo expone la forma de abordar el problema de investigación. Se plantea como estrategia metodológica la conformación de un colectivo de docentes que colabore en la construcción de conocimiento didáctico que surge de analizar y proponer decisiones didácticas

en las situaciones de lectura, abordando tres tipos de situaciones. Se señalan las características de los docentes participantes y los mecanismos de colaboración.

En el cuarto capítulo desarrollamos los primeros resultados referentes al análisis de las *situaciones diseñadas y comunicadas a los docentes como parte del desarrollo curricular*. Las situaciones de lectura que integran este grupo son una selección de las que se propusieron en el programa *Aprende en casa II* (SEP, 2020c), una modalidad alternativa de educación a distancia que implementó la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México durante la pandemia de coronavirus (COVID-19). Dentro de las reflexiones que se llevaron a cabo sobre este tipo de situaciones destaca que las docentes identificaron las transformaciones materiales que sufre una obra original al proponerla a los lectores en un formato de video. Asimismo, analizaron en el material audiovisual si lo leído presentaba las características propias de la lengua escrita, para considerarlo lectura, o si se trataba de lo contrario de una “narración oral” más cercana a un relato contado.

Dentro del quinto capítulo se presentan los resultados del análisis de las *situaciones didácticas propuestas en un contexto de formación inicial docente*, en el que se abordan situaciones de lectura específicas y en secuencia desarrolladas por maestras en formación con el acompañamiento de los asesores de la escuela normal y el apoyo de los maestros titulares de los grupos escolares. Algunos de los principales consensos del colectivo de docentes se centraron en reconocer las decisiones didácticas que asumieron las madres de familia al considerar al grupo de alumnos como destinatario en la situación de lectura. De igual manera las docentes expresaron que desarrollar una secuencia de situaciones en lugar de situaciones aisladas propicia que los niños experimenten el reconocimiento de relaciones de intertextualidad lo que contribuye a su formación como lectores.

En el sexto capítulo se explicitan los resultados de las *situaciones derivadas de la construcción colectiva*. Esta fase implicó el diseño y aplicación de situaciones didácticas de lectura. Se expone el proceso de estructuración del diseño didáctico a cargo del colectivo de docentes, en el que se contemplan secuencias de situaciones y situaciones específicas, así como la selección de los libros álbum que se utilizarían. Además, se incluye una descripción del proceso de la construcción de un personaje ficcional como mediador en el proyecto didáctico de lectura denominado *Historias escondidas. Un acercamiento didáctico a los libros álbum*. Y

finalmente se presentan las aproximaciones elaboradas en términos de principios didácticos que contemplan la importancia de la materialidad del objeto escrito original, la interacción con el lector potencial con la guía del mediador en función de favorecer la participación en variadas prácticas de lectura.

El desarrollo de esta investigación parte de la pregunta ¿Cuáles son las posibilidades didácticas del álbum ilustrado para favorecer la formación del lector en los momentos iniciales del proceso de la alfabetización? Tiene la finalidad de construir conocimiento didáctico a partir de la reconstrucción de situaciones didácticas de lectura por parte de un colectivo de docentes con la guía indispensable de un asesor especialista. El camino recorrido ha dejado experiencias satisfactorias, grandes aprendizajes y nuevos horizontes.

1. Definición del objeto de estudio ¿El álbum ilustrado favorece la formación de los primeros lectores?

1.1. Las prácticas sociales como contenido en la alfabetización inicial

La formación de lectores es una tarea central en la escuela, es una prioridad sostenida desde la educación inicial, pues leer es un instrumento que permite acceder a la interlocución con los textos, con el mundo y en comunidad. Para comenzar en este trabajo se aborda el cómo se ha concebido el acercamiento inicial a la lectura. Se plantea cómo favorecer los primeros acercamientos de los niños pequeños a la práctica social de la lectura ¿De qué manera? y ¿Con qué materiales?

En Latinoamérica la discusión pedagógica y didáctica sobre aprender a leer y escribir giraba en torno al tipo de método más efectivo (Ferreiro, 1997). Los docentes analizaban si eran mejores los métodos que seguían un procedimiento sintético basado en iniciar con unidades menores de la lengua (la letra y la sílaba), o aquellos que proponían un camino analítico que partía principalmente de una unidad mayor: la oración. Recordemos que es fundamental en el aprendizaje de la escritura que las unidades de la lengua que se trabajen con los alumnos tengan significado, nos referimos al morfema, a la palabra, a la oración y al texto, condición que no consideraron los métodos sintéticos y sí los analíticos.

Los trabajos pioneros de Ferreiro y Teberosky (1979) modificaron los términos, se planteaba la polémica de la búsqueda del mejor método para la alfabetización inicial, al postular que ninguno consideraba el proceso que sigue el niño para comprender las bases del sistema de escritura (Ferreiro, 1997). Estas autoras descubrieron que los niños pasan por un proceso de apropiación de la escritura que se puede clasificar en tres grandes períodos (Ferreiro, 1997; Nemirosky, 1999). En el primer período el niño construye la distinción entre la representación icónica y la no icónica de lo escrito; en el segundo elabora un sistema de diferenciación progresivo considerando los ejes cualitativo y cuantitativo; y en el tercero realiza la fonetización de la escritura que parte de una conceptualización silábica hasta la alfabética. A partir de estas investigaciones Ferreiro y Teberosky se dieron cuenta de que para los niños leer es encontrar el

significado de la escritura, que tratan de leer desde que son muy pequeños al realizar comparaciones y distinciones entre las informaciones que proceden de distintos contextos (Ferreiro, 1997).

Es desde este momento cuando surge la interrogante ¿Cómo orientar didácticamente las actividades escolares para lograr que los alumnos aprendan a leer y escribir en la alfabetización inicial?

A partir del importante descubrimiento del proceso sobre la adquisición de la lengua escrita, en México y en otros países de América Latina se realizaron propuestas de alfabetización inicial que se desarrollaron en diversos contextos, poblaciones y a diferentes escalas, pero que compartían principios didácticos comunes (Ferreiro, 1989):

- *Considerar el proceso de adquisición que lleva cada alumno.*
- *Las actividades didácticas no siguen una secuencia rígida.*
- *La interacción para aprovechar la heterogeneidad del saber.*
- *Posibilitar el acercamiento a los materiales escritos de uso social.*

El presente estudio tiene el propósito de hacer explícito, de hacer comprensible el cómo trabajar con los materiales escritos de uso social en el contexto escolar, con el fin de favorecer la formación del lector en los primeros momentos de la alfabetización. Se trata, evidentemente de un reto de dimensiones importantes.

Los materiales de circulación social tienen una función específica, permiten resolver una necesidad y atienden a un interés en un contexto comunicativo. En este caso, los materiales sociales y las prácticas que implican al llevarse a la escuela, tienen que ser modificados. El problema aquí es tratar de conservar su sentido social para favorecer el aprendizaje en acto de los procesos de la cultura escrita. Sin embargo, en la institución escolar los materiales sociales muchas veces no son aprovechados en torno a sus usos y en su lugar se utilizan materiales de la oferta comercial para trabajar los contenidos que define el programa de estudios.

En la actualidad, este tipo de materiales comerciales como guías o libros para aprender a leer y escribir, en general están diseñados siguiendo las pautas de los métodos tradicionales, mediante un mecanismo de presentación de unidades de la lengua ya sea sintético o analítico en el trabajo didáctico. Los alumnos realizan en estos libros un conjunto de ejercicios en los que se considera a la escritura principalmente como un código y no como sistema de representación.

Figura 1

Materiales de oferta comercial para enseñar a leer y escribir



Nota. Las imágenes muestran ejemplos de libros comerciales que se utilizan en algunas escuelas para abordar o desarrollar los contenidos estipulados en el plan de estudios: *Juguemos a leer. Manual de ejercicios*; *Juguemos a leer. Libro de lectura*; *Arcoiris de letras script y cursiva. Juego, dibujo y aprendo a leer y escribir*; *Mi Libro Mágico. Método Eclético. Procedimiento patentado de calcado para letra script y cursiva*; y *Me Divierto y Aprendo 1 MDA*.

Ferreiro (1997, 1999) ha insistido en la distinción de estas dos conceptualizaciones y señala que la escritura es un sistema de representación del lenguaje, un objeto conceptual y no un código.

Sin embargo, el reto de trabajar con materiales reales de uso social con alumnos de edades muy tempranas implica una gran complejidad para el investigador al hacer, en palabras de Chevallard (1997) una transposición didáctica, que permita la escolarización de dicho material, sin perder su sentido real, social y que se cumpla con la finalidad didáctica establecida (Lerner, 2001).

¿Cómo puede leer el niño antes de saber leer? Este es el gran desafío que nos permite plantearnos una oportunidad interesante para identificar, definir y debatir sobre las condiciones didácticas que se requieren para propiciar la formación del lector en la alfabetización inicial. Una respuesta a esta interrogante ha sido la lectura en voz alta (Ferreiro, 2000), el acceso a los textos a través de la mediación. Se dice que es necesario en un primer momento que el niño lea a través del maestro (Kaufman, 2007), esto quiere decir que el docente sea el mediador, quien haga posible la interacción con el texto a leer. Un mediador en este sentido lo es el maestro, el padre de familia y un promotor de lectura, así también un niño quien haya aprendido cómo funciona el sistema de escritura. Otras preguntas que surgen de realizar la lectura en voz alta como práctica cotidiana son: ¿Será que todo tipo de libro se puede leer en voz alta a los niños? o ¿Qué consideraciones es necesario hacer para garantizar realmente el acceso al texto? y por último ¿El álbum ilustrado se puede leer en voz alta a los niños que aún no leen convencionalmente?

1.2. Libros para leer antes de saber leer

Recientemente se ha propuesto en términos un tanto intuitivos y en atención a esta necesidad de que los niños enfrenten materiales escritos de uso social, que un recurso viable para que comiencen su alfabetización es el libro infantil con abundantes ilustraciones y con poco texto. Entre la variedad que existe en el mercado encontramos los denominados libros ilustrados o cuentos ilustrados y los libros álbum que no son lo mismo. Los primeros transmiten el significado principalmente mediante el texto y las imágenes están en una relación directa con ese contenido. Los libros álbum por su parte presentan una relación de interdependencia entre

el texto y las imágenes (Colomer, 2002; Arizpe y Styles, 2004; Shulevitz, 2005; Silva-Díaz, 2005). Este trabajo se centrará en los segundos, en los libros álbum.

Los materiales llamados álbumes ilustrados, libros álbum o álbumes (Colomer, 2002; Arizpe y Styles, 2004; Van der Linden, 2015) en la actualidad, como lo señalan Arizpe y Styles (2004) tienen gran auge entre la comunidad lectora, integran un género que se encuentra en una época de oro, los artistas de la ilustración producen obras de gran calidad y variedad. Las casas editoriales han centrado su atención en este tipo de libros (Colomer, 1998; Peña Muñoz, 2006) debido a que han experimentado que resulta muy interesante para el público infantil y juvenil hacia quienes está dirigido principalmente, sin embargo, lo es para la mayoría de las personas sin importar el aspecto etario (Colomer, 2002) que se refiere a la edad, sus características de edición y de contenido son muy atractivas para los lectores. Los libros álbum los podemos encontrar en las escuelas, en las bibliotecas de aula y escolares en México; en las librerías, en las editoriales que los producen; en las bibliotecas de las comunidades o localidades; en las ferias de libros; en los espacios sociales en los que algunos grupos de promotores de la lectura facilitan el acercamiento a los materiales escritos. Sin embargo, no está resuelto cómo lograr el ingreso del álbum ilustrado a la escuela, en tanto su peculiar materialidad (Chartier, 2000) como un objeto para favorecer la formación del lector al inicio de la escolaridad.

Como sabemos en el nivel preescolar y en los primeros grados del nivel primaria hay la tradición de la lectura en voz alta como la actividad privilegiada como ya se había comentado y se afirma que el álbum ilustrado es un material prometedor para acercar a los niños a la lectura (Colomer, 2002), en sí al inicio de la formación literaria, sin embargo, al ser un objeto cultural y de arte (Arizpe y Styles, 2004) justamente no permite una lectura en voz alta sin interactuar con él; es decir, sin que se muestren o presenten las imágenes al destinatario, demanda al lector tener contacto directo (Shulevitz, 2005), ¿cuál es el problema que advertimos?, no se ha discutido sobre el uso didáctico de ciertos materiales reales que desde un principio se han considerado como los más adecuados en la alfabetización inicial. Ello nos lleva a preguntarnos: ¿Será el álbum ilustrado un medio didáctico que facilite la formación del lector en los momentos iniciales de la alfabetización? Para profundizar un poco más en este planteamiento se mencionarán brevemente las características que posee este producto editorial.

El álbum ilustrado es un objeto cultural muy atractivo para los niños y los adultos como ya se dijo, pero a la vez muy demandante para leer, en este tipo de libros intervienen dos códigos que se interrelacionan: texto e imagen, que aportan información para elaborar el significado de la historia (Colomer, 2002). Silva-Díaz (2006) ha señalado como principal rasgo del libro álbum “la preponderancia de la imagen en la mayoría de las páginas y la confluencia de los códigos, el léxico y el visual”, además que la imagen cumple las dos grandes funciones: crear el mundo ficcional (ambiente, personajes, punto de vista) y la narrativa (acciones). Van der Linden (2015) ha definido algunos principios de funcionamiento y de evolución de los álbumes que permiten analizarlos y a partir de los cuales podemos identificar las funciones que toman tanto el texto como las imágenes. Esta autora enuncia como principios determinantes en este tipo de libros: la materialidad, el formato, el pliego, el estilo, el punto de vista, el montaje, el espacio/tiempo/movimiento, el ritmo, la construcción, la sucesividad, el cine, el ilusionismo, y las hibridaciones. Cada uno de estos criterios se expresan de diferente manera en cada uno de los libros álbum, éstos derivados de los propósitos de los creadores: escritor, ilustrador, editor, quienes en algunos casos son la misma persona (Colomer, 2002). Los elementos enunciados y sus posibilidades editoriales dan una idea aproximada de la complejidad que encierra la creación de este tipo de libros y por ende de las habilidades y destrezas necesarias para acceder a la elaboración del significado que demandan y potencian a sus lectores.

Como hemos visto, los álbumes ilustrados juegan con las convenciones, las formas en que lo hacen se han clasificado así: transgreden el sentido común de la visión del mundo, presentan una realidad no posible; influyen en el punto de vista del lector al contraponer perspectivas alternativas; utilizan camuflaje de las imágenes en otros objetos al enfatizar sus semejanzas y diferencias, por último, aluden a obras de arte, como a cuadros famosos (Whalen-Levitt, 1984; como se cita en Colomer, 1998). Estas características engloban grandes retos a los que se enfrenta el lector debutante, pues se trata de un objeto posmoderno donde la metaficción se hace presente a través de distintas estrategias o técnicas literarias (Colomer, 1998; Waugh, 1984; Moss, 1990; Lewis, 1999; McCallum, 1999; Borrero, 2000 como se cita en Silva-Díaz, 2005).

El libro álbum es un tipo de material editorial que supone un lector activo y crítico (Bajour, 2010), un lector avezado (Bader, 1976; como se cita en Arizpe y Styles, 2004) capaz

de ser autónomo al momento de apropiarse del mensaje que recibe, mismo que ha sido interpretado por un sujeto que lo ha asimilado desde sus saberes y experiencias previos, por ello se dice que no todo lector comprende lo mismo que los demás que también han tenido oportunidad de interactuar con este material.

Como vemos, las características que tiene el álbum ilustrado, representan para el lector un desafío muy interesante y a la vez demandante, como ya se había apuntado. Este desafío es otro de los rasgos que hacen compleja la labor de hacer de este material cultural un medio para lograr la formación del lector en los niños de edades tempranas en el nivel primaria. Enseguida se presentan algunos estudios que tienen relación con el objeto de estudio de esta investigación. Unos que se centran en particular en los álbumes y otros que se enfocan en las situaciones de lectura y el conocimiento didáctico que determina la toma de decisiones y las intervenciones docentes.

1.3. Algunos estudios sobre el impacto del álbum ilustrado en las habilidades de lectura de los niños y otros más cercanos al objeto de estudio

Se revisaron varias investigaciones respecto al álbum que se han desarrollado en campos de conocimiento como la alfabetización visual, la literatura y la psicología. Esto permitió conocer respuestas de los niños ante la complejidad de algunos álbumes de autores representativos de este tipo de literatura. A continuación, se describen los principales resultados de algunos de estos trabajos:

Arizpe y Styles (2004) realizaron un estudio con el cual demostraron que el álbum ilustrado es un objeto social que favorece el desarrollo de la alfabetización visual. El objetivo principal de la investigación era conocer cómo leen los niños un texto visual, se basaron en obras de conocidos autores/artistas, para explorar el potencial de la alfabetización visual y las capacidades necesarias para que los niños manejen textos visuales. Como segundo objetivo plantearon identificar las perspectivas de los artistas respecto a sus percepciones sobre cómo podían responder a sus obras los lectores jóvenes y comparar esta información con los resultados de las respuestas de los niños. Las autoras utilizaron algunos álbumes ilustrados complejos de autores como Anthony Browne y Satoshi Kitamura. Los álbumes muy elaborados demandan

una lectura recurrente que se deriva de la tensión que hay entre observar las imágenes y no interrumpir el flujo narrativo de la historia (Sipe, 1998; como se cita en Arizpe y Styles, 2004).

Estas investigadoras trabajaron con niños de entre cuatro y 11 años, en siete escuelas primarias multiétnicas y multilingües de sectores pobres y de diversas áreas. Las autoras entrevistaron a un niño y a una niña por salón, de tres grados distintos (preescolar, primaria menor y primaria mayor) en cada escuela. Interrogaron a 12 alumnos por escuela y en forma preliminar a los docentes durante tres días completos. Visitaron a la tercera parte de la muestra durante varios meses después de las primeras entrevistas. Los niños pudieron observar los álbumes, hablar, escuchar, dibujar, reflexionar y pensar sobre ellos. Concluyeron que los niños son expertos lectores de imágenes y que los álbumes ilustrados les permiten desarrollar su potencial de alfabetización visual. Señalaron que este tipo de literatura presenta un reto para los niños de cuatro años en adelante, pues tienen la oportunidad de analizar imágenes complejas en los niveles literal, visual y metafórico; así como desarrollar su capacidad expresiva y analítica.

Silva-Díaz (2005) desarrolló un trabajo sobre los álbumes metaficcionales y la formación del lector literario. Los propósitos eran analizar estos materiales para determinar las variaciones novedosas introducidas por estos libros y los potenciales aprendizajes literarios relacionados con ellas; en la perspectiva didáctica no sólo conocer lo que enseñan estos álbumes, sino también contrastar estas enseñanzas con aprendizajes reales en sus lectores. En este estudio se observó a los lectores cuando se enfrentaron a estas obras, para determinar si reconocen las rupturas que éstas presentan, si hacían uso de sus conocimientos sobre las convenciones y si explicitaban o no estas apropiaciones. Se seleccionaron y analizaron 10 álbumes (ocho en forma resumida y dos en forma extensa). De este análisis surgió una propuesta de sistematización didáctica para la enseñanza aprendizaje de la literatura. También se observaron y analizaron las respuestas (orales y escritas) que los lectores de Primero de Enseñanza Superior Obligatoria (ESO) presentaron al interactuar con dos de estos materiales, los analizados en forma extensa, en una situación de aula. La investigación implicó como trabajo de campo la observación de actividades de lectura y discusión de álbumes con las características ya señaladas. Esta autora señala entre sus conclusiones que el trabajo de aula con este tipo de álbumes contemple espacios de discusión y elaboración de interpretaciones para que los alumnos participen y así se asuman como lectores literarios.

De la Vega (2012) llevó a cabo un estudio sobre las posibilidades cognitivas que tienen los niños para relacionar la información de la narrativa escrita y de las ilustraciones que presenta un libro álbum. Esta autora trabajó con niños de entre 5 y 10 años de edad mediante una situación de indagación en la que recontaron la historia de un libro álbum complejo. La tarea que consistía en dictar a los entrevistadores esta reconstrucción de la historia resultaba un reto importante porque el álbum presenta dos tramas simultáneas y discordantes, una de ellas contada principalmente en el texto y la otra a partir de la secuencia de imágenes. Los resultados de este estudio sugieren que hay diferencias en las posibilidades de los niños para reconstruir la historia que se presenta en este tipo de libros, relativas al grado escolar que cursan y a la manera en que se les hace interactuar con los códigos visual y textual.

Molina (2020) realizó una investigación sobre las posibilidades en educación no formal del libro álbum. Este estudio tiene como objetivos conocer qué es un libro álbum, cómo se articulan los lenguajes visuales y escritos en la narración de las historias de este tipo de libros, y saber cuál es el papel que juegan en la pedagogía y en la alfabetización visual de los niños. Analizó dos álbumes para ejemplificar la construcción de estos materiales. Plantea el rol del mediador con libros álbum en el que se tenga en cuenta la relación entre el texto y la imagen, así como el papel narrativo de las imágenes en la historia que propone el libro. Menciona que un mediador es parte de las instituciones educativas pero fuera de ellas se desempeña en las bibliotecas, centros comunitarios y ludotecas. También señala que su presencia se observa en eventos culturales o ferias de libros. En dichos espacios los mediadores contribuyen a la educación literaria, competencia lectora y creación del hábito lector. Entre las conclusiones la autora expone que la ambigüedad de las ilustraciones y su relación con el texto crean posibilidades para que cada lector construya historias propias y que dichas interpretaciones dependen de la historia, la cultura, la educación y las condiciones económicas de lector. Señala finalmente la gran importancia del mediador en la educación no formal porque tiene la tarea de construir los puentes entre los libros y la infancia.

Como pudimos ver, se han hecho estudios con álbumes que presentan una complejidad específica. Esto hace evidente la necesidad de revisar y estudiar este tipo de materiales para así proponer las situaciones de lectura y obtener resultados satisfactorios en la formación inicial del lector.

Enseguida se presentan otros trabajos que abordan el conocimiento didáctico sobre situaciones de lectura en los primeros grados de la escolaridad. En el primer caso en cuanto a la construcción de este saber por parte del equipo docente, que es resultado de la revisión y comparación de las decisiones didácticas que se toman para el diseño y aplicación de las acciones a desarrollar y que impacta favorablemente en la formación del lector literario. El segundo caso se enfoca en las concepciones de los docentes sobre “lectura”. Estas investigaciones son más cercanas al presente estudio en tanto que es posible observar en ellos la relación que hay entre las situaciones de lectura propuestas y los conocimientos didácticos de los docentes, además de la semejanza en las implicaciones del tipo de trabajo didáctico sobre el cual se discutirá.

El primero de ellos es de Corral (2012) quien participó en una propuesta didáctica denominada *Sesiones simultáneas de lectura de cuentos* con niños de tres a cinco años, desarrollada de 2007 a 2009 (en el marco de una capacitación docente). El objetivo de dicho trabajo es analizar las condiciones institucionales para la formación de lectores literarios en el Jardín de Infantes. La autora documenta un caso de los que integraron el proyecto en escuelas de provincias de Argentina; Nayarit, México; San Pablo, Brasil y Madrid, España. Trabajó un equipo de docentes de un Jardín de Infantes. La propuesta didáctica trataba de que un docente leyera distintos cuentos a grupos integrados por niños de las distintas edades mencionadas.

Este trabajo se integró por varias etapas: selección de materiales de lectura a cargo del equipo docente, difusión de las propuestas de lectura en el Jardín y registro de interesados, desarrollo de las sesiones simultáneas de lectura e intercambio entre lectores de distintas edades e intercambio posterior a la sesión de lectura en el salón habitual con el grupo de pertenencia. En la etapa correspondiente a la *Planificación* el equipo docente eligió los cuentos a leer. Consideró las condiciones estéticas del texto en relación con lo que se quiere enseñar: ejercer prácticas de lector literario. En las etapas de *Desarrollo de la propuesta*, los alumnos eligieron qué cuento escuchar. Los maestros realizaron una reseña de cada uno de los libros y éstas fueron publicadas para ser leídas por los niños por sí mismos o a través del docente. Al conocer la oferta de historias, los niños decidieron el cuento que quisieron escuchar leer en voz alta de un maestro y escribieron su nombre en el espacio correspondiente. De esta manera el maestro que les leyó no es el habitual, ni el grupo de compañeros. Se integró entonces un espacio público de

lectura e intercambio, una comunidad de interpretación en la que los niños compartieron el placer de leer y dialogar sobre los mismos libros. Los niños regresaron a su grupo habitual y realizaron un intercambio con sus compañeros y docente sobre las distintas historias leídas y comentadas. La siguiente semana se volvió a dar espacio para estas sesiones de intercambio y recomendación de las mismas obras en las que los niños tuvieron la oportunidad de elegir otros cuentos para escucharlos a partir de las reseñas y recomendaciones que hayan compartido con sus compañeros.

El equipo docente realizó la planificación de las propuestas a desarrollar en reuniones coordinadas por la directora, una tarea que formaba parte del proyecto institucional. Así como también un registro y evaluación de las propuestas que desarrollaron por medio de registros etnográficos, crónicas e informes. Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos fueron registros de observación de las reuniones y de las clases; los documentos de las planificaciones; reseñas de los libros e informes de los docentes y de la directora. Los docentes hicieron registros sobre la planificación, desarrollo y evaluación de las sesiones. La directora gestionó y coordinó las acciones a desarrollar, además elaboró textos sobre aspectos didácticos que circularon en el equipo docente. Este tipo de trabajo constituyó un espacio de formación docente.

El segundo trabajo es el de López (2012) una autora que hizo un estudio sobre las prácticas de lectura que se realizaban en las situaciones didácticas en el Nivel Inicial de Centros Educativos Complementarios (CEC). Se pretendía conocer las prácticas que se desarrollaban en dos CEC, dichas instituciones no eran obligatorias y complementarias de otras (Jardín de Infantes, Educación Primaria y Escuela Secundaria), para compararlas con las del Jardín de Infantes. En específico, analizar las representaciones de los docentes sobre la lectura y su impacto en sus propuestas de enseñanza e intervenciones; conocer cómo es el trabajo en las salas multiedad o integradas en los CEC respecto a las propuestas de lectura con niños pequeños y, por último, analizar si la formación inicial y la socialización profesional de los docentes influyen en las prácticas y en las situaciones didácticas que se plantean. Los instrumentos para la recolección y construcción de datos fueron la observación (observaciones generales y focalizadas de las prácticas de lectura en las situaciones didácticas) y las entrevistas (semiestructuradas o llamadas etnográficas o antropológicas).

Las situaciones se analizaron a partir de una estructura fija y/o prefijada de enseñanza. Se describieron las salas de los CEC y las prácticas de lectura con diferentes tipos de texto. En este estudio se obtuvo que los docentes establecen relación entre la edad de los pequeños y sus posibilidades para aprender a leer, lo que determina las decisiones pedagógicas. Las intervenciones que realizan corresponden a una multiplicidad de enfoques. Las prácticas que se desarrollaron en ambos tipos de instituciones corresponden a las concepciones que poseen, derivadas de su formación inicial y de los espacios de socialización profesional, ambos grupos de docentes tienen una formación para desempeñarse en el Jardín. En cuanto a diferencias entre estos ámbitos educativos los maestros de los CEC señalaron que desarrollaban talleres, ya trabajaban con salas integradas por infantes de edades diferentes (tres, cuatro y cinco años), lo que no hacía el Jardín, sin embargo, como ya se dijo, en general se reproduce un trabajo pedagógico similar correspondiente a la educación inicial. La autora mencionó que los resultados podrían generar la oportunidad de discusión sobre la formación de lectores desde el inicio de la escolaridad y de hacerlo al interactuar con los textos y al participar en situaciones de lectura.

Después de haber presentado algunos trabajos en los que fue posible indagar aspectos relevantes para el desarrollo de la presente investigación, es preciso señalar concretamente que este estudio se inserta en el campo de la didáctica de la lectura en la alfabetización inicial utilizando el libro álbum.

Ahora bien, para realizar un diálogo profundo y constante sobre este objeto editorial y sus posibilidades para formar al lector debutante, es necesario que los participantes en este estudio tengan un interés común en este tema, que cuenten con los elementos y características que les permitan plantear y resolver problemas didácticos. Al tener en cuenta estas condiciones surgen preguntas como las siguientes: ¿Quiénes son los docentes que están en posibilidad de participar en este proyecto? ¿Serán aquellos que conozcan de una manera cercana el trabajo didáctico con niños pequeños? ¿A qué docentes les asignan los primeros grados? Es por ello que, a continuación se presentan algunas aproximaciones sobre cómo es que se realiza la asignación de los primeros grados a los maestros de grupo en las escuelas primarias, y una breve revisión de las recientes reformas curriculares en la educación normal para tener una mayor

claridad sobre las herramientas didácticas con las que cuentan los docentes, en específico las relacionadas con la formación de los primeros lectores.

1.4. ¿Qué debe saber un docente formador de lectores debutantes?

En América Latina aprender a leer y escribir es una meta que los alumnos han de alcanzar en los primeros grados en la escuela, como ya se había apuntado. Esto significa tener las bases convencionales para participar como usuarios en la cultura escrita (Lerner, 2001). Lograr este objetivo, es una tarea que conducen los docentes. Se espera que los maestros hayan adquirido una formación inicial y sigan desarrollando una formación profesional que les permita desempeñarse con resultados satisfactorios cuando se les asigne un grupo escolar de los primeros grados o en el que sea necesario atender el rezago en esta área del conocimiento: la alfabetización inicial.

Ante esta encomienda se propone promover una enseñanza que considere los conocimientos aportados por distintas disciplinas que han desarrollado un corpus científico que es útil para trabajar situaciones de lengua escrita en versión escolar (Lerner, 2001); sin embargo, hacer realidad este desafío implica estudios específicos de los que consideramos fundamentales los didácticos, este trabajo se centra en la formación del lector al inicio de la alfabetización.

Los saberes didácticos permiten al docente tomar decisiones para desarrollar con éxito la práctica escolar, ¿a qué me refiero?, a que el profesor que se orienta con este conocimiento se desempeña con seguridad, dado que, puede resolver los problemas que se plantea en relación con la enseñanza y el aprendizaje de un contenido (Lerner 2001). Por lo tanto, desde que planea la situación didáctica hasta que la pone en marcha propone actividades de interacción con el objeto de enseñanza (la formación del lector debutante en este caso), y establece en el proceso descrito, el contrato didáctico (Brousseau, 1986, como se cita en Lerner, 2001) (basado en las prácticas sociales del lenguaje, de acuerdo con los programas escolares vigentes en México, siguiendo con nuestro caso).

Al hablar sobre quiénes son los docentes que trabajan en los primeros grados de la educación primaria en México cabría preguntarnos a quiénes se designa y por qué razones. Hay dos ideas dominantes que influyen en tomar la decisión de asignar al docente que trabajará con el grupo de primer grado. Una de las ideas más comunes es que sea *un docente con experiencia*,

porque tener experiencia es un valor muy importante para la sociedad. Esto es determinante para el grupo de maestros que trabajan en la institución educativa ya sea como maestros frente a grupo o como autoridades que dirigen la escuela. Así también lo valoran los padres de familia quienes reconocen las trayectorias en los resultados de los docentes que tienen ya cierto tiempo en el desempeño de su trabajo y han podido constatar si sus hijos aprenden en el tiempo que es esperado y cotidiano en un grupo de primer grado. Esta idea corresponde a un rasgo principal de la etapa de la formación de la profesión que Hargreaves (1996) denominó como edad pre-profesional, que aún se hace presente actualmente.

La otra idea es que se designe a *los docentes que están más capacitados*, a los jóvenes generalmente, esta decisión la toman los directivos bajo el argumento de que los maestros que acaban de terminar su formación inicial o tienen pocos años de servicio están mejor preparados académicamente para atender a los alumnos. Esta posición muestra una característica central de la edad definida por Hargreaves (1996) como el profesional autónomo. Sobre ambas posturas es importante señalar que en la primera el docente puede tener conocimientos didácticos que no haya actualizado y le resulte difícil hacerlo; en la segunda el maestro puede contar con bases actuales sobre el conocimiento didáctico en los primeros grados, pero requiere seguir profundizando en la discusión con otros en el ejercicio de la profesión y al ingresar a un programa de profesionalización por iniciativa propia.

Entonces en las instituciones escolares en cada ciclo escolar se tiene la tarea de asignar los grupos al colectivo docente y como vimos, generalmente hay una preocupación principal por el grupo de primer grado, de parte de las autoridades desde los supervisores hasta los directores hay la encomienda de ubicar al docente con mejor trayectoria en el trabajo con primer grado, visión del pre-profesional como ya se mencionó. Esta decisión se toma sin importar en gran medida la metodología didáctica utilizada, lo que realmente es determinante en estos casos, son los resultados de avances significativos a nivel de evaluación en la adquisición de la lectura y escritura en los primeros meses del ciclo escolar. Se espera y no sólo por las autoridades educativas sino también por los padres de familia de los alumnos, que al paso de los primeros meses del ciclo escolar se observe en los niños que han logrado hacer escrituras y lecturas alfabéticas o cercanas a este nivel de conceptualización de la escritura.

Ahora cabe preguntarse ¿Cuándo un docente que se formó para desempeñarse en el nivel de educación primaria está preparado para atender el grado escolar de primero? ¿Y en específico para formar al lector debutante? Como veremos más adelante, la formación inicial no es una etapa de término en la consolidación de la didáctica la lengua en la alfabetización inicial, de este objeto de enseñanza, sino sólo el estadio en el cual los maestros en formación alcanzan los saberes base para desempeñarse en el nivel mencionado, éstos determinados por el trayecto formativo que marcan los planes de estudio y también influidos por la formación de quienes se encargan de acompañarlos en dicho recorrido, me refiero a los formadores. Se espera que el docente al ingresar al servicio, es decir, al haberse incorporado al sistema educativo, continúe su preparación mediante la experiencia y las oportunidades de formación que contribuirán a su profesionalización.

La preparación de un docente implica un trayecto por recorrer que parte de una formación inicial y posteriormente se fortalece al participar en la formación continua y al realizar estudios de posgrado, esto sugiere una habilitación constante para lograr la mejora de los aprendizajes en los alumnos. La formación docente, se compone de una serie de oportunidades de aprendizaje continuo orientada a la mejora de conocimientos y práctica docente, y al fortalecimiento de la profesión (Ávalos, 2007; como se cita en INEE, 2018).

Al hacer una revisión curricular de la formación docente en las reformas recientes se encontró que la incorporación del conocimiento didáctico ha tenido variaciones en esta etapa del desarrollo profesional. La formación didáctica que se promovió a finales de los años noventa se enfocaba en las didácticas específicas y significó un avance en la preparación de los docentes puesto que retomaba los principales avances en materia de la didáctica como campo de conocimiento (Brousseau, 1982, como se cita en Gálvez, 1994). Sin embargo, en los últimos años se observó una menor atención al conocimiento didáctico haciendo énfasis en la reflexión sobre la práctica. Uno de los pilares de la organización curricular se centró en la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia (SEP, 2012a). Se crearon espacios curriculares específicos sobre la alfabetización inicial, las prácticas sociales del lenguaje y la literatura infantil y juvenil; además algunos otros en los que es posible abordar la formación de lectores en los primeros grados al realizar una intervención didáctica o para desarrollar conocimiento.

En el *Plan de estudios 1997*, se definió el perfil de egreso para establecer el currículum. Las competencias que plantean el perfil de egreso se agrupan en cinco campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 1997). Rasgos que en conjunto desarrollarían en el estudiante las habilidades, conocimientos, actitudes y valores del futuro docente de educación primaria como su formación inicial.

El mapa curricular que se diseñó en el plan 1997 presentaba la incorporación paulatina de las asignaturas referentes a una formación didáctica específica, a partir del segundo semestre, *Matemáticas y su enseñanza I, Español y su enseñanza I, Ciencias Naturales y su enseñanza I, Geografía y su enseñanza I e Historia y su enseñanza I* (SEP, 1997), preparación que continuaba en el siguiente período semestral. La duración de esta formación didáctica de cada asignatura era de dos semestres. Se buscaba que los estudiantes ampliaran y consolidaran sus conocimientos, que comprendieran en qué consiste el enfoque para la enseñanza de cada asignatura (SEP, 1997). Este énfasis en las didácticas especiales, representó un conocimiento muy importante en la formación inicial de los docentes.

Los últimos dos semestres de este plan de estudios se dedicaban a desarrollar tres actividades estrechamente vinculadas: el trabajo docente, el análisis de las experiencias obtenidas en la escuela primaria y la elaboración del documento recepcional (SEP, 2000a). En la última de estas se plantean tres líneas temáticas para establecer el tema del documento recepcional: a) Análisis de experiencias de enseñanza, b) Análisis de casos de problemas comunes de la práctica escolar y el funcionamiento de la escuela; y, c) Experimentación de una propuesta didáctica (SEP, 2000b). Las primeras dos se enfocaban en indagar en algún tema o problema de interés para el docente en formación sobre alguna asignatura, contenido, o caso. Y la última línea temática referida a la elaboración, aplicación y análisis de una secuencia didáctica permitía profundizar en las áreas específicas en cuanto a los propósitos o contenidos fundamentales, de igual forma de acuerdo con los intereses de los estudiantes de la licenciatura y un acercamiento a la investigación en el campo de la didáctica. En estos espacios formativos el docente en formación interesado en la alfabetización inicial, en la formación del lector, podía

revisar con más detenimiento los aspectos o elementos necesarios para resolver sus dudas o preguntas al atender un grupo escolar durante la mayor parte del ciclo escolar.

En el *Plan de estudios 2012*, se estableció un enfoque por competencias. El perfil de egreso se expresa en competencias genéricas y profesionales. Además, en cada curso se definen competencias específicas. Este plan se organizaba por cinco trayectos formativos: Psicopedagógico, Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación, Cursos optativos, Práctica profesional (SEP, 2012b). Como podemos observar en el trayecto *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje* se ubicaría la habilitación en la enseñanza de la lectura en la alfabetización inicial. Los cursos más relacionados con esta preparación son: en el segundo semestre *Prácticas sociales del lenguaje* y en el tercer semestre *Procesos de alfabetización inicial*. En estos cursos se abordaban las prácticas sociales del lenguaje como enfoque de la enseñanza del español y la alfabetización inicial (SEP, 2013).

En el *trayecto de Práctica profesional*, los cursos que integraban este espacio formativo solicitaban a los estudiantes observar, seleccionar un aspecto de su práctica para diseñar y aplicar una propuesta, estrategia o proyecto que atendiera la problemática identificada (SEP, 2012a). Se tenía la oportunidad de abordar el conocimiento didáctico, que es fundamental en la formación inicial de los docentes y uno de los principales saberes necesarios que les permiten atender las problemáticas (Lerner, 2001) que identifican en los grupos escolares de las escuelas primarias.

El proceso de titulación de la licenciatura plantea tres modalidades: 1. El informe de prácticas profesionales, 2. El portafolio de evidencias; y, 3. La tesis de investigación. Las primeras dos modalidades se centran en la consolidación de alguna competencia docente, de ellas el informe retoma las bases de la investigación-acción (SEP, 2014b). En la última modalidad se tenía el objetivo de hacer alguna aportación al conocimiento, lo que supone la realización de una investigación educativa.

En este plan de estudios pudimos observar un acercamiento a la formación del lector en los primeros grados en los dos cursos mencionados anteriormente: *Prácticas sociales del lenguaje* y *Procesos de alfabetización inicial*, en los que se pretendía profundizar en el conocimiento didáctico que implica esta tarea, posteriormente puede continuar en los espacios

de práctica docente con un grupo de primer grado y en los relativos a la titulación si por iniciativa del maestro en formación o por sugerencia del asesor del documento recepcional se decide abordar este contenido tan fundamental en la formación de un docente. Como vimos, se hace poco énfasis en la formación didáctica de los egresados.

Por último, el actual *Plan de estudios 2018*, es prácticamente una continuidad del Plan 2012, sólo con algunos cambios o ajustes. Se maneja un enfoque basado en el desarrollo de competencias y una metodología centrada en el aprendizaje. Incorpora elementos de flexibilidad académica. Está organizado en cuatro trayectos formativos: *Bases teórico metodológicas para la enseñanza*, *Formación para la enseñanza y el aprendizaje*, *Práctica profesional* y *Optativos*.

El trayecto *Práctica profesional* y *Optativos* se integra por cuatro cursos durante los primeros siete semestres de los ocho que componen la malla curricular. (SEP, 2018d). En el trayecto *Formación para la enseñanza y el aprendizaje* es en el que se presenta el curso de *Lenguaje y comunicación* en el primer semestre, en el que el maestro en formación revisará “...las teorías que abordan el desarrollo del lenguaje, la adquisición del sistema de escritura y los factores inmersos en la evolución del conocimiento del lenguaje oral y escrito.” (SEP, 2018b, p. 5). En este curso se pretende que el estudiante logre conocer e identificar los procesos de adquisición y desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos de educación primaria. En este espacio de formación se dan las bases para acceder a un conocimiento didáctico para la alfabetización inicial. El curso de *Prácticas sociales del lenguaje* del segundo semestre, retoma las bases teóricas del curso mencionado anteriormente para evitar divisiones tajantes entre oralidad, escritura y lectura, además para abordar la problemática de la transposición didáctica (SEP, 2018e). *Desarrollo de competencia lectora* es un curso que se lleva en el tercer semestre, en el que se pretende que los alumnos conozcan los procesos cognitivos y culturales que conlleva el acto de leer y se abordan los elementos de una situación de lectura (SEP, 2019). Finalmente, *Literatura* en el quinto semestre, curso que se enfoca en la formación del lector literario mediante un acercamiento a la literatura infantil y juvenil (SEP, 2020d). Al haber hecho una revisión de los contenidos que se abordan se puede señalar que en este plan de estudios se han contemplado elementos valiosos para favorecer la formación del lector en los primeros grados de la escolaridad, pues se trabajan las prácticas sociales del lenguaje, la formación lectora y el lector literario. Considero que los docentes que egresen con

estas adquisiciones tendrán mayores herramientas para formar lectores en la alfabetización inicial.

En el *Trayecto de práctica profesional* se pretende que el futuro docente desarrolle y fortalezca el desempeño profesional a partir del acercamiento gradual y secuencial en la práctica docente. Se busca establecer una estrecha relación entre la teoría y la práctica, sistematizar la experiencia y enriquecer la formación en la búsqueda de la mejora.

El proceso de titulación se compone de tres modalidades, las mismas que en el Plan 2012: *El portafolio de evidencias*, *El informe de prácticas profesionales* y *La tesis de investigación*. Sin embargo, es importante señalar que el docente que recién egresa requiere de seguir participando en espacios de acercamiento al conocimiento didáctico para afianzar y enriquecer los aprendizajes obtenidos.

Como vemos, es necesario que después de la formación inicial el docente tenga espacios en comunidad con sus pares y con la guía de orientadores especialistas para repensar la práctica escolar que desempeña, tanto en lo que se refiere al contenido como a la didáctica, en este caso en la formación del lector debutante; pero, ¿cómo generar dichos espacios y a partir de qué iniciativas? De acuerdo con el interés que orienta este trabajo es necesario crear las condiciones necesarias para que los docentes e investigadores interesados en temas comunes puedan profundizar en los problemas didácticos que implican sus inquietudes.

1.5. Interrogante central y objetivos del presente estudio

Como se ha podido advertir a lo largo de este apartado, el campo de conocimiento en el que se ubica esta investigación es el correspondiente a la didáctica, este permite desarrollar la docencia profesionalmente, en forma científica (Brousseau, 1982b, como se cita en Gálvez, 1994) para favorecer en los alumnos la construcción de los conocimientos. Abordaré la didáctica de la lengua, en específico la referente a la formación de lectores en la alfabetización inicial. Sabemos que es necesario tener un conocimiento preciso y profundo de los objetos culturales y de las prácticas que implican la formación del lector, en este estudio el álbum ilustrado será el objeto de discusión para favorecer la creación de conocimiento didáctico mediante el análisis de situaciones didácticas de lectura desarrollado con la colaboración de un colectivo integrado por docentes interesados en el tema y por investigadores a cargo del estudio.

En esta investigación abordaremos un concepto amplio de lectura distinto al tradicional. Una concepción actual en la que leer significa poner en juego un conjunto de habilidades que permitan al pequeño lector construir el sentido, proceso en el que intervienen cada uno de los elementos con los que interactúa en el encuentro con el objeto editorial: el texto, la imagen y el soporte; en una experiencia conducida por un mediador que facilite el acceso al significado y en el que será determinante el bagaje conquistado por el lector. Esta formación inicial implica que el niño experimente la diversidad de gestos de lectura que promueve el álbum ilustrado, al tener contacto con la propuesta de significado comunicada a partir de los recursos que lo estructuran, en la que está de fondo la creación de un lector imaginado: que el lector logre organizar cada uno de los elementos percibidos y cada vez elabore un significado más enriquecido en cada encuentro con el libro.

Como se ha podido apreciar, de acuerdo con las características tan particulares que presentan los álbumes ilustrados su utilización como objeto social y un medio didáctico para la formación del lector en el inicio de la alfabetización plantea grandes retos. Enseguida se mencionan aquellos que han sido motivo de reflexión en este trabajo.

Trabajar el álbum ilustrado como un recurso para la formación de lectores implica varios retos. Entre ellos están la selección del libro álbum; el tipo de relación imagen-texto que contenga el material; ¿cómo favorecer la interacción con el libro? porque se requiere que el niño observe, tenga contacto con las imágenes; ¿quién o quiénes participarán para hacer la lectura del libro? es decir, si habrá mediador o mediadores; ¿cómo se leerá el libro? ¿cómo se organizará al grupo escolar para la lectura? ¿cómo establecer el propósito didáctico? Los retos que se han expuesto estarán presentes en la discusión entre maestros e investigadores a fin de analizar situaciones didácticas de lectura para la elaboración del conocimiento didáctico (Artigue, 1995; Lerner, 2001). Estos desafíos son parte fundamental en el desarrollo del estudio que se llevó a cabo.

La pregunta central que orientará esta investigación es **¿Cuáles son las posibilidades didácticas del álbum ilustrado para favorecer la formación del lector en los momentos iniciales del proceso de la alfabetización?**

Se plantean otras preguntas a resolver derivadas de las implicaciones del estudio:

¿Cómo construir conocimiento didáctico en un colectivo de docentes sobre las posibilidades del álbum ilustrado para la formación del lector debutante?

¿Qué espacio será el idóneo para dialogar con un colectivo de docentes sobre situaciones de lectura con el álbum ilustrado dirigidas al lector debutante?

¿Será la discusión la actividad fundamental para la construcción de conocimiento didáctico en un colectivo de docentes?

¿Qué aspectos específicos será necesario abordar para analizar las situaciones didácticas de lectura?

¿Qué características son indispensables en los docentes que participarán en el colectivo de discusión?

¿La construcción colectiva de situaciones didácticas de lectura conduce a crear conocimiento didáctico?

Las preguntas anteriores han surgido de las reflexiones realizadas durante el desarrollo de la presente investigación.

A partir de los elementos presentados, en esta investigación consideramos trabajar con textos completos y reales dado que garantiza el contacto con la lengua escrita, que es posible promover la formación del lector mediante la interacción con el libro álbum, un género muy específico que se ha propuesto como el prototipo de textos para la infancia temprana (Arizpe y Styles, 2004). Sin embargo, hace falta identificar cuáles son las condiciones didácticas que pueden favorecer la apropiación de prácticas de lectura de este tipo de libros en los primeros años de la escolaridad.

Los objetivos que nos hemos planteado en este estudio son los siguientes:

Objetivo general

Identificar las posibilidades didácticas del álbum ilustrado para favorecer la formación del lector en los momentos iniciales del proceso de la alfabetización.

Objetivos específicos

1. Identificar el potencial didáctico del álbum ilustrado para promover la formación inicial del lector.

2. Elaborar conocimiento didáctico sobre las posibilidades del álbum ilustrado para la formación del niño lector.
3. Generar un espacio de colaboración para favorecer la discusión sobre las decisiones implicadas en las situaciones didácticas de lectura sobre las posibilidades del libro álbum en la formación del lector debutante.
4. Proponer un conjunto de situaciones didácticas que favorezcan la formación del lector en primer grado utilizando el álbum ilustrado.

Esta investigación pretende hacer una aportación al conocimiento didáctico de la lectura en la alfabetización inicial en lo que corresponde a la formación de los primeros lectores con el álbum ilustrado, como ya se ha mencionado. La indagación realizada nos permitirá responder interrogantes muy específicos: ¿Cómo se forma el lector inicial con el álbum ilustrado? ¿Qué prácticas de lectura aprenden los niños con el álbum ilustrado? ¿Cómo puede favorecer el docente la apropiación de dichas prácticas? ¿Qué condiciones didácticas son necesarias para cumplir el propósito de formar al lector debutante con el potencial y la complejidad del álbum ilustrado?

2. La formación del lector debutante y el álbum ilustrado. Conceptos y perspectivas

La imagen ocupa el espacio central de la página o de la doble página, y el texto se superpone o se ubica cerca de ella. Este es el modelo arquetípico del álbum para ser leído en voz alta, ya que origina una particular situación lectora: el niño que aún no lee escucha el texto declarado por el adulto y focaliza su atención en la imagen (observando con detenimiento sus detalles). Sólo para él texto e imagen se perciben de manera simultánea, a través de la audición y de la vista.

Sophie Van der Linden

Este capítulo tiene el propósito de precisar los elementos teóricos fundamentales que dieron lugar a establecer el objeto de estudio de esta investigación. Cada uno de ellos dan sustento al trabajo realizado en este estudio. Se darán a conocer los aspectos más relevantes sobre el concepto de lectura abordado, el acercamiento a la lectura en la alfabetización inicial y el álbum ilustrado como material que puede contribuir a esta tarea. Comencemos considerando que la formación del lector es una habilitación de una práctica cultural que parte de las bases personales, familiares, escolares y sociales.

2.1. El libro y la lectura

Como principio básico, asumiremos un concepto de lectura amplio que implica considerar dentro de este proceso la relación compleja que se establece entre las capacidades cognitivas y lingüísticas del sujeto con las características específicas de los materiales de lectura que integran en su conjunto una propuesta de significación. De manera central, nos interesa particularmente una aproximación a los procesos de interpretación que suponen considerar la obra escrita en toda su materialidad. Nuestra principal inspiración para conformar este concepto proviene de la perspectiva teórica de la historia cultural sobre el libro y la lectura, que sostiene que las significaciones de un texto dependen de las formas a través de las cuales es recibido y apropiado por sus lectores o auditores (Chartier, 1994). Como ha señalado Chartier refiriéndose a esta compleja propuesta de significado que integra la materialidad del libro en su conjunto: “Los lectores jamás se enfrentan con textos abstractos, ideales, desprendidos de toda materialidad,

manejan o perciben objetos y formas cuyas estructuras y modalidades gobiernan la lectura (o la escucha) y en consecuencia la posible comprensión del texto leído (o escuchado)” (1994, p. 24).

De esta perspectiva teórica retomamos también el concepto de “comunidades de lectores”, que establece que la lectura es siempre una práctica encarnada en gestos, espacios y hábitos (Chartier, 1994). Este concepto hace alusión también a los diferentes modos de leer, al reconocimiento de varios contrastes entre competencias lectoras, entre normas y convenciones de lectura y entre las expectativas y los intereses muy diversos que los diferentes grupos de lectores depositan en esta práctica. Este concepto nos permite, sobre todo, comprender las distintas determinaciones que gobiernan las prácticas de acceso al significado y que dependen de las maneras en que los textos pueden ser leídos de distinto modo por lectores que no disponen de los mismos instrumentos intelectuales y que no mantienen una misma relación con lo escrito.

Las distinciones establecidas por este autor son importantes para nuestro trabajo porque nos permiten asumir cada acto de búsqueda de significado en el texto como una modalidad concreta que trasciende una visión abstracta del acto de lectura. De este modo, es posible redefinir, dentro de una actividad comprensiva sobre el texto, el papel que juega dentro de esta modalidad una figura como el mediador. Dicho en otros términos, no existe una definición o caracterización general de la figura del mediador que coadyuva en el acceso al significado sino una forma de participación concreta o acompañamiento que depende del contexto específico de cada situación de lectura.

2.2. Aprender a leer en la alfabetización inicial

En la actualidad el término alfabetización representa mucho más que aprender a leer y escribir (Ferreiro, 1997; Torres, 2001, 2002, 2003, 2006; Kalman, 2004; Infante y Letelier, 2013), es participar con fluidez en las multivariadas situaciones comunicativas que son parte de la cultura escrita. Implica que el sujeto a medida que interactúa con la lengua escrita leerá y escribirá mejor, participará con mayor habilidad y propiedad en los distintos contextos en los que se encuentre presente esta construcción social, por lo tanto, la alfabetización es un proceso de aprendizaje que no se puede dar por terminado en alguna etapa de la vida y es fundamental favorecerlo desde edades tempranas.

En la primera etapa de la alfabetización los niños adquieren las bases convencionales para la formación de lectores y escritores, es decir, los pequeños logran comprender el sistema de escritura y hacer uso de él para comunicarse e interpretar los textos. Aprender a leer y escribir en los primeros grados de la educación primaria es necesario para que los niños puedan participar en forma autónoma en las prácticas de la lengua escrita que tengan lugar en su vida cotidiana y en su vida social.

La escuela como institución social tiene la función de alfabetizar y desde la primera etapa de este largo proceso promover la formación de lectores y escritores (Lerner, 2001), esta labor implica que desde que los niños estén aprendiendo el sistema alfabético experimenten y vayan adquiriendo los quehaceres del lector y el escritor. Entonces la formación de lectores es una prioridad en nuestra cultura letrada con la que se espera que cada uno de los ciudadanos de la sociedad actual sean usuarios reales y competentes de la escritura, que puedan hacer de ella un medio efectivo para interpretar y producir textos de acuerdo con necesidades e intereses personales o sociales. Es por ello la importancia de favorecer el desarrollo inicial del lector desde los primeros años en la escuela.

La enseñanza de la lectura y la escritura al inicio de la escolaridad ha sido foco de análisis de investigadores que han indagado en este campo del conocimiento desde distintas perspectivas y objetivos particulares. Recordemos que en los inicios de los setentas la psicología y la pedagogía se encargaban del tema de la lectura, no había una disciplina que estudiara la lengua escrita. La psicología establecía un conjunto de habilidades para determinar si un niño ya estaba en condiciones de aprender a leer, y la pedagogía se centraba en la discusión del método más adecuado para enseñar a leer y escribir (Ferreiro, 1999a). En la pedagogía las formas de alfabetizar correspondían a métodos tradicionales que se podían clasificar en método sintético y método analítico, en la combinación de los dos enfoques anteriores en método mixto o ecléctico. Enseguida presentamos en qué consisten estos métodos de la lectoescritura:

El método sintético es un proceso de enseñanza que se basaba en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, implicaba un mecanismo inductivo que consistía en iniciar con la memorización de las vocales y de las consonantes; formar sílabas; con las sílabas formar palabras, oraciones y textos; por lo tanto, este enfoque promovía el descifrado del texto, en este sentido leer es decodificar lo escrito en sonido, es un acto mecánico en un primer momento. En

cambio, el método analítico se centraba en la visión de conjunto de las unidades de la lengua con significado, involucraba un mecanismo deductivo de análisis de la oración y de sus elementos constitutivos: la palabra, la sílaba y la letra. En esta postura se ve a la lectura como un acto “global” e “ideo-visual”. Por último, el método ecléctico planteaba la combinación de actividades provenientes de los métodos sintéticos y analíticos, es por ello que propone tareas tanto de percepción auditiva, como de percepción visual. Sin embargo, era evidente que en las dos posiciones dominantes descritas anteriormente no se consideraba la competencia lingüística del niño, ni sus capacidades cognoscitivas (Ferreiro y Teberosky, 1979), estos métodos estaban pensados en la enseñanza y no en el aprendizaje del niño. Enseguida veremos la influencia que generó considerar el proceso que sigue el niño para apropiarse del objeto de conocimiento: la escritura.

Uno de los cambios más importantes en la enseñanza de la lengua escrita en América Latina se generó principalmente a partir de las aportaciones de la investigación psicogenética. Se estableció que la adquisición de la escritura depende del proceso de construcción que sigue el alumno, que el sujeto aprende al interactuar con el objeto (Ferreiro y Teberosky, 1979). Se planteó que el niño es un sujeto cognoscente y que su proceso de elaboración del conocimiento de la escritura pasa por tres períodos (Ferreiro, 1997): el primero, se refiere a la distinción entre la representación icónica y la no icónica; el segundo, a la elaboración de formas de diferenciación respecto a los ejes cuantitativo y cualitativo, intra-relacionales e inter-relacionales respectivamente y el tercero, a la fonetización, en el que se desarrollan desde las construcciones silábicas hasta las alfabéticas.

En la tradición de las escuelas latinoamericanas no se solían tomar en cuenta los conocimientos que los alumnos habían adquirido previamente; ni que los niños tienen su propia forma de asimilar, de comprender la realidad, que construyen “...instrumentos de su propio conocimiento” (Ferreiro, 1999b, p. 24), porque constantemente se están preguntando sobre lo que ocurre en su entorno, buscan explicaciones y elaboran hipótesis que les permiten dar coherencia a cada uno de los fenómenos y procesos que observan, o en los que participan. El proceso descrito se da mediante aproximaciones sucesivas y en este caso cuando los niños se enfrentan al sistema de escritura al participar en el contexto comunicativo en el que

experimentan su función e identifican sus elementos y relación entre ellos. (Lerner, 2001; Vernon, 2004).

A partir del descubrimiento de que el niño realiza un proceso constructivo para apropiarse de la lengua escrita varios países latinoamericanos como Argentina, Brasil, México y Venezuela desarrollaron propuestas de alfabetización que seguían una metodología que se compone de algunos principios, que debían mantenerse como ejes en el trabajo didáctico a realizar en las aulas. Dichas propuestas no eran las mismas en cada región, cada una tenía sus propias particularidades. Los cuatro principios generales de la propuesta para el aprendizaje de la lectura y la escritura surgieron de un consenso al que se llegó después de varios años de su aplicación y del análisis de resultados en 1987, a continuación, explicamos a qué se refieren:

Considerar el proceso de adquisición que lleva cada alumno. Este principio es determinante para establecer el trabajo didáctico a realizar con los alumnos, por lo tanto, es fundamental que el docente considere el proceso en el que se encuentran los niños, que lo tome en cuenta para hacer el diseño y aplicación de actividades didácticas que promuevan el avance en la apropiación de este objeto de conocimiento: la escritura. Las actividades deben plantear al niño retos cognitivos a través de situaciones didácticas, que les permitan resolverlos a partir de las hipótesis que han elaborado, ponerlas a prueba para afianzarlas, hacerlas evolucionar o reformularlas en función de las oportunidades de aprendizaje creadas.

Las actividades didácticas no siguen una secuencia rígida. Este lineamiento supone que el docente tenga dominio del conocimiento didáctico en la alfabetización inicial para elaborar el diseño de las actividades y la secuencia pertinente que promueva el avance del aprendizaje en los alumnos. Los referentes centrales para decidir las actividades didácticas para favorecer el proceso de adquisición de la lengua escrita en los alumnos son los saberes con los que cuentan y las necesidades observadas en ellos. Por ejemplo, si los niños han descubierto la relación sonoro-gráfica entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, es decir si han logrado una hipótesis silábica, entonces hay que proponerles actividades que impliquen un nuevo reto que le permita avanzar a una nueva construcción que puede ser una hipótesis silábico-alfabética o una hipótesis alfabética, en este sentido no hay un pasaje obligatorio en cada uno de los niveles o subniveles que implica la elaboración de este conocimiento por parte del niño (Ferreiro, 1997). Cada niño lleva su propio ritmo en este complejo proceso, definido por las oportunidades de interacción

que ha tenido con el objeto de conocimiento (Nemirovsky, 1999), por las habilidades con las que cuente o por las limitaciones que presente y que pueden ser de distinta naturaleza: personales, sociales, culturales. Por lo tanto, no hay una secuencia ordenada y establecida de situaciones didácticas como en los métodos tradicionales para que los niños logren aprender a leer y escribir, es función del docente construirla con base en el grado de evolución del conocimiento que identifique en sus alumnos.

La interacción, para aprovechar la heterogeneidad del saber. La condición de interacción entre los alumnos para el aprendizaje del sistema de escritura es fundamental. Favorece el desarrollo de los conocimientos individuales de los niños al contrastarlos con los de sus pares, es posible enriquecer los que ya tenían, constatarlos, corregirlos, generar nuevos. Este postulado garantiza una oportunidad para comprender en colaboración cómo funciona este sistema de marcas alfabético. Cuando se analiza el lenguaje en compañía, se experimenta la riqueza de comparar las distintas construcciones que han elaborado los sujetos que participan en este proceso, es una situación que permite la aplicación y reelaboración de hipótesis. Es muy importante el intercambio de saberes entre compañeros en cada situación de análisis y reflexión del sistema de escritura al leer y escribir si se desea promover avances significativos en el aprendizaje de la lengua escrita. Para ello es determinante llevar a cabo una intervención docente pertinente que propicie tales momentos de intercambio, en tanto interacciones entre el saber, el docente y el alumno (Brousseau, 1986, como se cita en Lerner, 2001) y abandonar un contrato didáctico que no tenga en cuenta esta condición para el aprendizaje.

Posibilitar el acercamiento a los materiales escritos de uso social. En este principio podemos advertir la importancia de que el docente promueva el contacto con los materiales sociales en los contextos comunicativos en que se usan, es decir, que los alumnos participen en distintas situaciones que se presentan en la vida cotidiana para que se familiaricen con ellas e identifiquen tanto prácticas como características de los objetos que se presentan y las interacciones que demandan. Este es uno de los postulados eje en los que se basa esta investigación para introducir al libro álbum como objeto de lectura para favorecer la formación inicial del niño.

A pesar de los avances que representaron los lineamientos fundamentales para el trabajo didáctico de las propuestas de alfabetización, para los docentes fue difícil realizar un cambio en

las formas de enseñanza que conocían para trabajar la adquisición de la lengua escrita. Cambiar requiere una formación constante que implique una reflexión profunda sobre la intervención docente en la que se tenga en cuenta el proceso de aprendizaje del niño y la enseñanza que lo favorezca. Es difícil lograr una apropiación de los conocimientos en juego, que se traduzca en decisiones y observaciones fundamentadas al diseñar, al conducir las actividades de aprendizaje y al valorar el desempeño del alumno (Lerner, Castedo y Molinari, 1991; como se cita en Lerner, 2001; Castedo, 1991; Nemirovsky, 1999; Ferreiro, 1999a).

No obstante, el descubrimiento del proceso que sigue el niño en la construcción de la escritura, el desciframiento en la lectura se mantiene presente en las formas de alfabetización, Bernal (1996) plantea un resurgimiento de la decodificación como prerequisite para lograr una “buena lectura”. Lo señala en estos términos por la influencia que había en el contexto anglosajón del enfoque del lenguaje integral, centrado en el acercamiento a la lengua escrita en su sentido social. El autor sostiene que hay un debate sobre el papel del desciframiento en los procesos de lectura y plantea dos posiciones: a) una buena lectura requiere un entrenamiento fonológico que desarrolle las habilidades para la decodificación del texto; y b) una buena lectura implica la coordinación efectiva de diferentes informaciones (las del lector y las del texto) para la construcción del significado. El conocimiento lingüístico del sujeto es determinante en el proceso de lectura. Estas posiciones influyeron en el contexto pedagógico y por ende en la alfabetización inicial: en el primer enfoque el significado está en el texto, las formas de lectura se reducen a una preparación o entrenamiento de descifrado y pocas veces se utilizan textos completos y en contextos cotidianos; en el segundo enfoque el lector es un sujeto que busca el significado, se trabaja con textos completos y con formas de lectura más “naturales”.

Como hemos visto, a partir de los estudios de las perspectivas psicológica, lingüística, sociolingüística y psicogenética sobre la lectura y lengua escrita se han desarrollado enfoques didácticos en la alfabetización inicial. Los principales son tres: enseñanza directa, lenguaje integral y constructivismo. Autoras como Vernon (2004) y Castedo (2019) señalan que las formas de alfabetización que prevalecen se enfocan más en los dos primeros. Presentamos la clasificación que hizo Vernon (2004):

- La enseñanza directa es el enfoque más utilizado, retoma investigaciones de la psicología cognoscitiva, en específico de la conciencia fonológica, en éste es fundamental

identificar y segmentar los sonidos del lenguaje oral como condición para aprender a leer y escribir. La intervención del docente es necesaria para lograr la conciencia de los fonemas, que es un proceso que no es natural.

- El lenguaje integral es una perspectiva cuyos representantes principales son Goodman, K. y Goodman, Y. (1993); Smith (1971, 1994); Clay (1975); Cazden (1985), entre otros, en la que la lengua escrita se aprende de la misma forma en la que se aprendió a hablar. Se plantean actividades de lectura y escritura en contextos comunicativos, en los que los niños aprenderán a leer y escribir con el solo hecho de participar en este tipo de actividades, por ello hay muy poca intervención del docente. La información sobre el sistema alfabético la otorga el docente cuando el alumno la solicita. El contexto es central para acceder al significado de los textos.
- El constructivismo es una postura basada en las investigaciones de Piaget en la que se respeta el proceso de aprendizaje del alumno para comprender cómo funciona el sistema de escritura. El docente realiza una conducción exigente a partir de las actividades que les plantea a los niños que implica el análisis y reflexión del lenguaje para hacer evolucionar las conceptualizaciones que tienen sobre la lengua escrita. Las actividades de lectura y escritura se trabajan con unidades de la lengua con significado, con textos reales, en situaciones de intercambio de conocimientos entre los alumnos y el docente.

Entonces, las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura se han ido definiendo por las distintas disciplinas que han contribuido al estudio de estos procesos desde sus enfoques epistemológicos. Contar con aportaciones muy relevantes en el campo de la adquisición de la lengua escrita no garantiza la apropiación inmediata y total de las mismas. Castedo (2019) sostiene que hay varias condiciones que inciden en que los docentes no hayan asimilado completamente los descubrimientos en materia de la lengua escrita, estas son: que es reciente la idea de que la escritura no es la representación fiel de la oralidad; las investigaciones y propuestas cognitivistas están muy difundidas en español; y la organización temporal de la escuela promueve las actividades didácticas aisladas como la ejercitación de habilidades.

El descubrimiento de que el niño realiza construcciones intelectuales para comprender el mundo, ha llevado a investigadores interesados en este tema a un análisis y reflexión sobre el

trabajo didáctico que se realiza en un grupo de primer grado de educación primaria para enseñar a leer, retomemos ahora los materiales reales.

2.3. Materiales escritos de uso social en la escuela

Conocer los textos en su contexto comunicativo y asumir dentro de la escuela las prácticas sociales asociadas a dichos objetos, es una condición central en la construcción de la lengua escrita por parte del niño (Ferreiro, 1989). En la actualidad, y como se ha señalado anteriormente, esta condición constituye uno de los principios fundamentales de las propuestas actuales para la alfabetización inicial.

Los materiales escritos que conforman hoy en día la literatura infantil con toda su diversidad no son en su origen, didácticos, este sentido lo plantea el docente al establecer el tipo de actividades de aprendizaje derivadas del propósito a lograr con los alumnos. En efecto, a diferencia de los materiales escritos de uso social, los materiales escolares han sido elaborados con la intención de facilitar la enseñanza. Algunos de estos manuales se encuentran en el mercado porque se piden en la escuela como complemento para promover el aprendizaje de la lecto-escritura, sin embargo, en ellos siguen prevaleciendo las posiciones de los métodos tradicionales que en general consideran que la escritura es solo un código y por lo tanto la actividad de lectura se reduce a una técnica de descifrado.

Como ya se comentó, los métodos para aprender la lecto-escritura no consideraban la función comunicativa del lenguaje que algunos autores como Lerner (2001) han planteado como eje del aprendizaje de la enseñanza de la lectura y la escritura. Esto puede ser uno de los problemas centrales de la alfabetización inicial puesto que las prácticas sociales del lenguaje no se han constituido plenamente como el objeto fundamental de enseñanza.

El trabajo didáctico con materiales sociales implica un desafío aún mayor cuando los niños se encuentran en una etapa previa a la lectura y la escritura convencionales. Se trata, por un lado, de tener presente que los niños pequeños tienen un conocimiento muy elemental o escaso del sistema de escritura en general. Sabemos que ello depende del ambiente alfabetizador que su contexto familiar y social les ofrezca, cuando los niños crecen en ambientes aislados esta situación limita, por ejemplo, que realicen la lectura de textos en forma autónoma. Por el otro, se trata de desarrollar dos propósitos: los didácticos y los comunicativos (Lerner, 2001). Los

primeros son aquellos que definen las intenciones a lograr por parte del docente, establecen qué contenidos se trabajarán, hasta qué punto y qué tipo de actividades harán posible el desarrollo de los aprendizajes esperados a conquistar por los alumnos; los segundos, también nombrados sociales, son los que traducen las funciones del tipo de texto a abordar y orientan el producto a realizar por parte de los alumnos.

El reto de trabajar con los materiales reales de lectura, en este caso, con alumnos de edades muy tempranas, implica una gran complejidad para el docente y para los especialistas en la elaboración del currículum y en el diseño de situaciones para el alumno puesto que implica un complejo proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1997). El problema fundamental a resolver es, en este sentido, realizar la escolarización de dicho material sin que pierda su propósito social y comunicativo y que al mismo tiempo cumpla con la finalidad didáctica necesaria (Lerner, 2001).

¿Cómo puede leer el niño antes de saber leer? Este es el gran desafío que nos permite plantearnos una oportunidad interesante para identificar, definir y debatir sobre los retos que representa propiciar la formación inicial del lector. Cómo lograr trabajar textos reales con alumnos en proceso de adquisición del sistema de escritura no es tampoco un interrogante resuelto (Ferreiro, 1989). La lectura en voz alta ha sido una modalidad que se utiliza prioritariamente en el preescolar para promover el acercamiento a los materiales escritos (Ferreiro, 2012), de esta manera se dice que se inicia a los pequeños en la lectura. A esta actividad Kaufman (2007) la llama “lectura a través del maestro” y señala que de esta manera los niños tienen la oportunidad de interpretar el texto, de interactuar y familiarizarse con el lenguaje escrito. Este tipo de actividad requiere la participación de un mediador quien lee el texto a los niños y posibilita su acceso al contenido que el autor expresó. Como lo ha señalado Ferreiro (1996) el intérprete quien lee para otros que por alguna razón no pueden hacerlo se convierte en el interpretante y, entonces los alumnos a partir de la versión comunicada reconstruyen el significado.

Como vemos, es fundamental la mediación en la adquisición, fomento y promoción de la lectura y esta actividad o intervención de los mediadores la podemos observar en diferentes ámbitos de nuestra sociedad como lo son las escuelas, las bibliotecas, las librerías, las editoriales, las ferias del libro, los proyectos itinerantes en los que se lleva la lectura a la gente.

En estos espacios se desarrollan diferentes tipos de actividades que involucran la lectura, por ejemplo, talleres, clubes, presentaciones de libros y convocatorias relacionadas con el mundo de los libros. En muchas partes del mundo hay fundaciones nacionales e internacionales, editoriales, programas de gobierno, políticas públicas, que de igual manera pretenden contribuir a la formación de lectores, esto a través de distintos proyectos y acciones. En la mayoría de estas entidades la mediación de la lectura tiene un papel fundamental, por esa razón se busca la participación y el asesoramiento para desarrollar esta tarea con una preparación adecuada y con expectativas de éxito. En esta investigación hablaremos de mediación desde una perspectiva sociocultural que contempla acompañar al lector potencial en el acto de lectura contemplando su condición inicial para garantizar en todo momento el acceso al sentido y la experimentación de las prácticas de lectura que implican los libros álbum a través de procedimientos muy puntuales que consideran la situación social de lectura y un desempeño necesario para favorecer el acercamiento y apropiación de las prácticas lectoras de un lector competente.

El Programa llamado *Rincones de lectura* que inició en 1986 en México, en la educación pública, tenía el propósito de ampliar el acceso a la letra escrita (Acevedo, 1992). Se pretendía fomentar la lectura por placer y no como una actividad instrumental. Se buscaba generar una actividad de acercamiento a los libros con libertad, en la que no se tuviera la presión de la evaluación. Se sugería a los docentes que los niños tuvieran la oportunidad de interactuar con los Libros del Rincón y que ellos mismos eligieran el libro a leer, en qué espacio hacerlo y de qué forma; que a partir de las lecturas de los libros se escribiera y comentara. En esta colección había libros, por supuesto, para los niños, pero también los había para los padres de familia y para los maestros, puesto que todos debían participar en un contexto alfabetizador. Un aspecto también muy importante es que se proponía el préstamo de libros para que los alumnos los llevaran a casa y pudieran leerlos como quisieran y compartirlos con su familia.

La puesta en marcha del programa de *Rincones de lectura* se conformó por tres momentos: el primero, la selección, edición y distribución de libros a sus destinatarios: niños y adultos; el segundo, el seguimiento del programa en cada una de las escuelas y la capacitación al personal encargado de aplicarlo; por último, el tercer momento consistía en la investigación para analizar los resultados de implementación del proyecto y realizar los ajustes necesarios.

La colección de los Libros del Rincón se organizó posteriormente en cinco series: *al sol solito* (para los más chiquitos), *pasos de luna* (para los que empiezan a leer), *astrolabio* (para los que leen con fluidez), *espejo de urania* (para los lectores autónomos) y *cometas convidados* (para los lectores de diversas edades). Esta colección organiza los libros también por niveles o etapas de lectura. El acervo de los Libros del Rincón forma parte actualmente de las Bibliotecas de aula y de las Bibliotecas escolares de educación básica. Como podemos ver en esta clasificación de libros se consideró cuáles podrían ser los más adecuados para los lectores de acuerdo con la competencia para leer según lo especifican definiendo a quienes van dirigidos. En los libros destinados a los niños que inician su escolaridad incluyen una gran variedad dentro de los géneros literario e informativo. En el primero se encuentran libros ilustrados en general que abordan diferentes tipos de cuentos, otras narraciones y rimas. Dentro de esta compilación encontramos libros álbum, algunos de autores muy conocidos como Oliver Jeffers, Anthony Browne, Satoshi Kitamura y Béatrice Rodríguez.

2.4. El álbum ilustrado un objeto complejo

Todo tiene significado en el álbum. Hay que concebirlo como un sistema global cuyos principales componentes (pertenecientes a la materialidad, al contenido, a la expresión o a la compaginación) participan, en distinto grado, en la producción de significado, según las opciones elegidas por cada creador.

Sophie Van der Linden

Enseguida se profundizará en las propiedades distintivas del álbum ilustrado pues es el tipo de libros que más circula en los espacios para formar a los primeros lectores. Podemos afirmar que el álbum es el material social que ingresó más fácilmente a la escuela por su composición editorial, pero es evidente que rompió esquemas en las formas de abordar la lectura debido a la complejidad que representa su constitución material.

Sabemos que en la alfabetización inicial es necesario que la lengua escrita se presente a los alumnos en su forma compleja (Ferreiro, 1999), ello con la finalidad de que tengan oportunidad de interactuar con los objetos culturales y las prácticas que les subyacen (Lerner, 2001). De ahí que, en la formación de lectores de niños pequeños, se considera que uno de los

materiales escritos más usados para acercarlos a la lectura, es el libro álbum por sus características particulares (Colomer, 2002; Arizpe y Styles, 2004; Silva-Díaz, 2005; Rabasa y Ramírez, 2013). Al tener contacto con el libro álbum el lector pone en juego inmediatamente sus habilidades para interpretar el “código visual” y/o “el código verbal”. A partir de esto es que se puede formular el significado que la historia propone (Arizpe y Styles, 2004). Es preciso aclarar que al hablar de “código” en este apartado, lo hacemos atendiendo a la terminología que los especialistas en literatura emplean para referirse al tipo de lenguaje semiótico que se utiliza en los álbumes ilustrados: el texto y las imágenes.

El álbum es un tipo de libro que se caracteriza por articular imágenes y texto para contar una historia. Es un género editorial muy demandado en la actualidad por el público infantil y juvenil y se utiliza cada vez más en los centros escolares y de promoción de la lectura. La imagen, que es un elemento indispensable en estos materiales, ha sido catalogada como un medio que favorece la participación del niño que recién se inicia en la lectura, al propiciar la interpretación del significado a partir de los indicios de la obra (Colomer, 2002). Esto es relevante porque el texto en algunos álbumes puede no estar presente en la secuencia de la historia. A estos libros álbum, sin texto, se le llama silenciosos o sin palabras (Arizpe, 2013).

En los álbumes existen dos órdenes de significación que se encuentran presentes en la obra en su conjunto (Doonan, 2003; como se cita en Silva-Díaz, 2005). Uno corresponde a los medios de representación: fonéticos y métricos, línea, forma, color y diseño. El otro se enfoca a los elementos que se representan en imágenes y palabras: el léxico y la iconografía. Dichos órdenes tienen una relación estrecha con el soporte (Van der Linden, 2003; como se cita en Silva-Díaz, 2005). Con ello podemos darnos una idea de cada uno de los aspectos que entran en juego para la construcción del significado por parte del lector, y que nos lleva a tener en cuenta que la interacción con un álbum implica varios momentos de lectura, que se traducirían en una interpretación cada vez más enriquecida.

El álbum ilustrado es un tipo de libro cuya definición no es aún muy precisa. Diferentes autores sostienen como principal característica que el álbum utiliza dos lenguajes: el texto y las imágenes, y que éstos contribuyen a la formulación del significado. Sin embargo, el desacuerdo surge al tratar de definir las formas de interacción entre los dos códigos citados. Una posición deja de lado esta relación y se concentra en uno de los códigos, y la otra ha intentado decantar

al álbum hacia lo artístico y lo literario o hacia el texto y las ilustraciones, restándole importancia al segundo elemento constitutivo (Silva-Díaz, 2005). Además, algunos autores lo catalogan como un género, pero otros no le atribuyen tal condición, es el caso de Lewis en 1995 (como se cita en Silva-Díaz, 2005), quien señala que el libro álbum es mucho más flexible y abierto porque retoma, en realidad, distintos géneros literarios y formas de representar la realidad.

Arizpe y Styles (2004) retoman algunas aportaciones de varios autores que han contribuido a precisar qué es el libro álbum: Bader (1976) señala que es un tipo de literatura en el que hay texto, ilustraciones y diseño; es un objeto social, cultural e histórico; es un libro artístico con interdependencia entre las imágenes y el texto, que puede presentarse en doble página y que maneja “el drama de dar vuelta a la página”. Nodelman (como se cita en Hunt, 1996), define el álbum como un medio para acercar a los niños a la ideología de nuestra cultura, porque nos invita a ver y comprender los sucesos y a las personas como el narrador los presenta. Stephens (1992) sostiene a su vez que estos materiales tienen una intención socializadora y educativa que influye en los lectores.

En el origen del libro álbum, se han considerado diferentes producciones que datan desde varios siglos atrás (Silva-Díaz, 2005; Hanán Díaz, 2007): las ilustraciones en forma de rollo elaboradas por los japoneses para los niños entre los siglos XII y XIII (Carpenter y Prichard, 1984); el primer libro ilustrado con relación imagen y texto, el *Orbis Pictus* de Comenius en 1658 (Marantz, 1995) dirigido a niños de la cultura occidental; los “álbumes Stahl” publicados en Francia en 1860 por Pierre-Jules Hetzel (Van der Linden, 2003); los primeros libros impresos a color de Edmund Evans entre 1867 y 1892. En relación al inicio de la interdependencia entre los códigos escrito y visual se considera la obra *Der Struwwelpeter* de Heinrich Hoffman (Durán, 2001) y Sendak (1990) quien afirma que Randolph Caldecott hacia 1870, es el precursor de esta relación dialógica entre los dos lenguajes. Caldecott es conocido por muchos como padre del libro álbum. Para Lewis (2001) y Doonan (1999) el álbum moderno, el que conocemos hoy en día, surge en la segunda mitad del siglo XX como consecuencia del avance en las técnicas de impresión con la reproducción fotográfica a través del *offset*. Duran (2001) afirma, finalmente, que el álbum se crea con libertad, fuera de reglas.

Es en los años sesenta cuando el álbum se desarrolla en Europa y más tarde en Latinoamérica. En los últimos 40 años es cuando más se ha acentuado una revolución en la

literatura infantil y juvenil. La edición de los libros infantiles se ha identificado con el diseño de los álbumes ilustrados tal y como se ha observado en los estudios específicos sobre este tipo de libros y en la evolución que han presentado (Silva-Díaz, 2005; CRA, 2006; Rabasa y Ramírez, 2012).

La principal característica del álbum es, entonces, la interdependencia entre el texto y la imagen y con base en el tipo de vínculo entre estos elementos es que autoras como Nikolajeva y Scott en 2001 (como se cita en Silva-Díaz, 2005) proponen la siguiente clasificación:

- *Álbumes simétricos*. La información es redundante en el lenguaje verbal y el visual.
- *Álbumes complementarios*. Tanto el código escrito como el icónico se complementan uno al otro, llenan huecos en ambos códigos.
- *Álbumes de expansión o incremento*. Se da un soporte ya sea en la narrativa visual o viceversa.
- *Álbumes contrapunto*. El lenguaje verbal y el visual son mutuamente dependientes.
- *Álbumes silépticos*. Presentan dos o más historias independientes entre sí. Pueden ser con o sin palabras.

Como puede observarse, hay diversas posibilidades en la relación imagen-texto en los álbumes ilustrados lo que permite hacer una caracterización de estos materiales de lectura, pero no siempre encontramos estas clasificaciones en forma estricta. Sin embargo, consideramos que para el docente es importante tener una guía sobre cómo distinguir un álbum de otro y disponer de criterios más precisos para la selección de estas obras.

Como vemos, los libros álbum pueden no mostrar o presentar exactamente una relación imagen-texto que se apegue totalmente a las clasificaciones que se han intentado. Por ello, consideramos que estos objetos editoriales son un material de lectura difícil de clasificar en una categoría, se requiere analizarlos a profundidad, uno a uno, para identificar sus características y considerar los retos que es necesario enfrentar para utilizarlos en la formación de los primeros lectores.

Enseguida presentamos una aportación de Van der Linden (2015) sobre algunos principios para analizar, caracterizar y entender los álbumes. Estos elementos muestran la diversidad en posibilidades que podemos encontrar en este tipo de obras.

- *La materialidad.* Es un aspecto que se refiere a la selección de una cubierta, el papel, las guardas, que impactarán en el producto editorial final.
- *El formato.* El álbum es uno de los soportes impresos de mayor variedad de formatos y dimensiones. Esta característica es una decisión que se puede tomar con anticipación para determinar, por ejemplo, si el libro formará parte de una colección o se realizará por una petición especial o por indicación del autor.
- *El pliego.* Se refiere a la división en dos partes iguales de la superficie de los libros encuadernados, el pliego puede delimitar dos espacios o se puede desbordar o cubrir por completo con los mensajes.
- *El estilo.* Es una decisión que se relaciona con la técnica, pero también es una expresión de cultura. De igual forma que en otras características del álbum, hay diversidad en el estilo como consecuencia de la evolución de estos materiales y por las tendencias en la edición. El estilo responde a la intención de los creadores.
- *El punto de vista.* Lo definen las capacidades del texto y de la imagen para expresarlo, para focalizar un elemento de la historia, pero en especial para combinar las narraciones.
- *El montaje.* Se refiere a la compaginación de las imágenes enlazadas. En el álbum se recurre a las artes secuenciadas como el cómic o el cine. Las imágenes han de integrar una sucesión articulada.
- *El espacio/tiempo/movimiento.* La expresión de estos elementos con imágenes fijas es un reto. La secuenciación de las imágenes define el ritmo, los encuadres, las elipsis y la ubicación de los personajes en el espacio de la página.
- *El ritmo.* En el álbum se define a través de la sucesión de las dobles páginas. Las imágenes en las dobles páginas dan efecto de movimiento.
- *La construcción.* Se trata de la conformación de la historia que cotidianamente se presenta mediante un desarrollo lineal página tras página, pero que también puede plantearse por capítulos, alternando narraciones paralelas o presentando varias en un mismo espacio.

- *La sucesividad.* En los álbumes narrativos se presenta página tras página, pero en los álbumes definidos como de “lista” o “catálogo”, es a través de una sucesión de enunciados.
- *El cine.* Se plantea por la articulación de la sucesión de imágenes, particularmente en los álbumes sin palabras.
- *El ilusionismo.* En los álbumes esta característica se hace presente al dar idea de que el álbum se anima de manera autónoma.
- *Las hibridaciones.* Se refiere a la libertad de realización de los álbumes, presentan hibridación de formas y diversidad editorial.

Los principios descritos anteriormente varían en cada álbum ilustrado. El producto elaborado como objeto, es el resultado de las decisiones del autor, del ilustrador y del editor, quien o quienes piensan en el efecto que pretenden crear en el lector.

La mayoría de los libros álbum son narrativos, pero también los hay secuenciales que son llamados de “lista” o “catálogo” (Van der Linden, 2015). Los primeros cuentan una historia y los segundos presentan temas mediante una sucesión de enunciados. La extensión de los álbumes en general es corta (Silva-Díaz, 2005; Zaparaín y González, 2010), lo que facilita condensar el mensaje a comunicar, pero esto no significa que pierdan calidad literaria.

Los álbumes ilustrados pertenecen a la categoría de libros infantiles y juveniles, presentan características de la literatura contemporánea cuya definición se deriva de la influencia del postmodernismo en este campo. Algunas características del postmodernismo en la literatura, y siguiendo a Silva-Díaz (2005), son las siguientes: el rechazo al realismo ordenado, en cuanto a elaboración de las obras en contenido y estructura (Waugh, 1984); la construcción de artefactos, en los que la realidad no es permanente propone simultáneamente distintas estructuras; la hibridación, que mezcla distintos géneros y registros considerados incompatibles, que retoma diferentes culturas como la popular y la alta cultura, por ejemplo, la novela policial con la novela histórica; la conciencia lingüística de que el lenguaje no fija la realidad; el juego de las posibilidades de significación; la intertextualidad productiva, en la que se retoman alusiones de obras con ironía y nostalgia; y por último, la participación y perplejidad del lector, en la que éste puede ser el autor al elaborar el significado (Hutcheon, 1980).

Es en el siglo XVIII cuando surge en Europa el sistema de la literatura infantil, cuando se identificó a los niños como potenciales destinatarios de los libros al conocer su interés por los textos que circulaban en la escuela y en la sociedad. En esta época se editaron obras similares a las de la literatura popular (chapbooks o folletines) para este mercado. Es hasta el siglo XIX cuando se separan y diferencian estas dos producciones editoriales. La separación entre los sistemas de la literatura para niños y la literatura para adultos se mantuvo hasta principios del siglo XX. Se consideraba que los niños tenían una visión ingenua y poco crítica de los textos, y que las obras infantiles eran imitativas, atrasadas y sin seriedad (Metcalf, 1997; como se cita en Silva-Díaz, 2005).

Con la postmodernidad, cambió la condición de separación entre la literatura infantil y la literatura para adultos, y se puede apreciar cómo se han ido desdibujando las fronteras entre estos segmentos de la producción literaria. Los cambios en la literatura infantil no sólo se definen por el ingreso de las convenciones de la literatura de adultos, sino que se derivan de ámbitos como el cine, las tiras cómicas o los juegos de ordenador (Nikolajeva, 1996; como se cita en Silva-Díaz, 2005). Esto lo podemos observar en los álbumes ilustrados que en el campo de la literatura infantil son los materiales de lectura en los que más se puede apreciar la influencia de estas condiciones culturales y sociales.

Por lo tanto, los temas que tratan los álbumes son diversos, en muchos casos rompen con los estereotipos de la literatura infantil tradicional centrada en la formación de valores o aprendizaje de la cultura adulta. Los álbumes suelen abordar temas difíciles para la infancia, sin embargo, lo hacen de una manera creativa y de fácil asimilación, por ejemplo, temas como la muerte, el duelo, el miedo, son situaciones cotidianas de interés y de preocupación para los pequeños (Turin, 2014).

Es importante resaltar que una de las características de estos libros es el uso del suspenso, de lo inesperado, que dan como resultado en algunos casos, álbumes irónicos o humorísticos. Un elemento más que podemos encontrar en los álbumes ilustrados es la intertextualidad, que en algunos se identifica de forma sutil en el código escrito y/o en el código icónico y en otros de manera muy explícita. Autores como Anthony Browne son expertos en esta construcción. Por ejemplo, en una de sus obras: *En el bosque*, publicada en 2004, se presenta una trama que hace alusión al cuento de *Caperucita Roja*, en la que el personaje principal es un niño que pasa

por un conjunto de aventuras que implican un pasaje por varios cuentos de hadas. En este álbum el elemento de la sorpresa está presente a través de la sinécdoque, recurso de la metonimia que hace que el lector se encuentre a la expectativa de cualquier indicio que represente una aportación a la configuración del sentido (Bajour, 2010).

Como podemos advertir, leer libros álbum requiere que el lector esté atento a cada detalle que comunique el lenguaje textual y el lenguaje icónico porque ambos aportan información para la elaboración del significado, las posibilidades son casi infinitas (Sipe, 1998; como se cita en Silva-Díaz, 2005). Pero no sólo estos códigos contribuyen a dicha construcción, también lo hace el diseño editorial que presentan estas obras. Este tipo de literatura demanda un lector muy activo y crítico, que participe en forma constructiva en la producción del sentido a partir de los significantes presentados (Hanán Díaz, 2007; Bajour, 2010).

En la actualidad, especialistas en literatura, grandes ilustradores, editores e investigadores, han contribuido a definir con mayor precisión y a diversificar este tipo de libros tan interesantes y complejos. Enseguida se presentan algunas aportaciones en torno al libro álbum en las que podemos apreciar el tipo de habilidades que pueden desarrollar los destinatarios al interactuar con este género editorial.

Las habilidades que los niños desarrollan con el álbum ilustrado

El álbum ilustrado es uno de los materiales de lectura que ha sido objeto de análisis y discusión sobre sus potencialidades didácticas y de formación literaria. Podemos advertir que los investigadores hacen una selección de álbumes con base en su complejidad editorial y temática para indagar cómo ocurre la formación y el desarrollo de habilidades en los destinatarios que son niños o jóvenes. Arizpe y Styles (2004) realizaron una investigación sobre el álbum como material visual, cuyo principal objetivo era saber cómo lo interpretan los niños. Las autoras utilizaron álbumes ilustrados complejos de Anthony Browne y Satoshi Kitamura. Señalaron que los álbumes son los libros por excelencia para la infancia temprana, que los niños son muy hábiles para analizar imágenes complejas de los libros, y que desarrollan además sus capacidades de expresión. Las autoras sostienen que son las imágenes en estos libros las que hacen posible que los lectores debutantes accedan a la narrativa y a las ideas, lo que de otra manera no podría ocurrir. Por otro lado, Silva-Díaz (2005) se enfocó en su investigación en los

álbumes en los que la condición de metaficción se presenta a los destinatarios infantiles en su forma más radical. Su intención era conocer las variaciones que presenta este tipo de libros y el impacto de éstas en los aprendizajes literarios. Como resultado del análisis de las respuestas de los lectores, confirmó la potencialidad didáctica de la metaficción y que este tipo de álbumes es un recurso para activar, recomponer y expresar saberes sobre cómo funcionan las narraciones. Esta autora concluyó dando algunas pautas para trabajar con álbumes metaficcionales en la enseñanza de la literatura, entre las que destaca generar espacios de discusión y construcción de respuestas interpretativas. Una aportación más, la encontramos en De la Vega (2012) quien abordó en su investigación el libro álbum para entender el tipo de posibilidades que tienen los niños para coordinar la información del código escrito y la del código visual para la reconstrucción de la historia.

Los procesos de lectura que favorece la interacción con el álbum ilustrado

En esta investigación se pretende indagar en la potencialidad didáctica del álbum ilustrado para la formación de lector debutante, como ya se ha mencionado, por tanto es importante precisar qué es “leer” y los procesos que involucra esta actividad. En este estudio leer se refiere a la interpretación de la historia que realiza el lector potencial al interactuar con el tipo de relación imagen-texto que presenta el álbum, dado que ambos elementos se elaboraron con una intención estética consciente (Arizpe y Styles, 2004). El proceso de lectura implica entonces un conjunto de mecanismos muy específicos considerando la variedad en la interdependencia entre el código icónico y el código escrito, sin olvidar además que la lectura del texto y la lectura de la imagen presentan mecanismos cognitivos muy distintos (Van der Linden, 2015), adicional a ello en ocasiones hay que incluir en la interpretación un tercer elemento que es el soporte. De acuerdo con la complejidad de la composición material, entendiéndose esta, como la simbiosis entre los elementos constitutivos de la obra para contar la historia, será el reto que el lector enfrentará.

Entre los procesos que conlleva esta actividad intelectual que es la lectura de este tipo de libros, estudiosas como Arizpe y Styles (2004) retoman las investigaciones de Nikolajeva y Scott (2000) quienes señalan que los lectores llevan a cabo un mecanismo hermenéutico. Las primeras afirman que los pequeños inician por una idea de conjunto, luego exploran los elementos y los detalles, para luego regresar a la imagen completa y enseguida comienzan

nuevamente el proceso. La interacción descrita es generada por la arquitectura del álbum, como se puede advertir, estos contactos implican una especie de sistema en espiral que les permite a los sujetos acceder a niveles de lectura cada vez más complejos.

Otra autora, Kümmerling-Meibauer en 1999 (como se cita en Arizpe y Styles, 2004), sugiere que la relación entre el texto y las imágenes en los álbumes ilustrados es dialógica y que en ese proceso el lector pone en juego las funciones cognitivas más significativas, realiza un descubrimiento visual, la discriminación de los elementos y el rompimiento con el contexto tradicional de las historias, lo que se traduce en una mayor conciencia cognitiva, esto derivado de que las imágenes transforman el sentido del texto. Así también, Badeley y Eddershaw (1994) señalan que la lectura de álbumes implica complejas habilidades visuales e intelectuales y que los niños pueden enfrentar dicho desafío.

Para profundizar en el proceso de lectura de un álbum ilustrado es importante contemplar los planteamientos que hace Duran (1998, 2005, 2009) respecto a la lectura visual, esta autora afirma, basándose en Marion Durand (1982), que el lector pasa por tres fases de aprendizaje: reconocer, identificar e imaginar. En la primera llamada **reconocer**, el pequeño distingue las formas expresadas en las imágenes que mantienen una relación de signifiicante a significado. En esta fase el refuerzo verbal es esencial para establecer el significado de la ilustración, el niño utiliza frases como ¡un perro! ¡un pato! mismas que el adulto le ayuda a verificar. En esta etapa todavía no hay una narración estructurada por parte del lector, se trata del momento en que el niño expresa la representación de la realidad que observa en la imagen. Se dice que esta fase la siguen realizando la mayoría de los lectores. En la segunda fase, **identificar**, el lector se involucra experiencial y emotivamente con la trama de la historia, es decir, reconoce las vivencias y las emociones del personaje, es capaz de empatizar con aquello que le sucedió y con lo que está sintiendo. Y por último, la fase de **imaginar**, que implica la experiencia asimilada, el lector suma dos experiencias la suya y la de la imagen, esto le permite por ejemplo, dar continuidad a las historias conocidas, prever consecuencias y hasta crear nuevos relatos. Tener en cuenta estas etapas coadyuva en el reconocimiento de los procesos por los que estén pasando los lectores debutantes al momento de la interacción con los libros álbum.

Otra aportación también muy relevante que contribuye a comprender los procesos que realizan los niños al tener contacto con los álbumes, es la de Arnheim (1989) quien sostiene que

los pequeños obtienen sus primeros “conceptos intelectuales” por medio de la observación inteligente. Este autor señala que la intuición perceptual es la primera forma en la que la mente realiza una exploración y concepción del mundo. Señala que la percepción es un fenómeno cognitivo, por el cual surge la interpretación y el significado. Con base en los estudios realizados por este autor Duran (2009) afirma que la expresión del lenguaje visual es la base para el sistema cognitivo, en específico para la construcción del pensamiento abstracto proyectivo, en el cual es central la comprensión de la representación.

Ahora bien, dado que la lectura de un álbum implica considerar la relación entre el código icónico y el código verbal ha sido necesario contemplar aportaciones en las que se explica cómo ambos elementos constituyen la propuesta de significación. Siguiendo a Arizpe y Styles (2004) retoman que Schwarcz (1982) de acuerdo con Nikolajeva y Scott (2001) fue el primero en señalar que los álbumes ilustrados eran una unidad, secuencia de “comunicación simbólica”, este mismo autor exploró elementos específicos como motivos, metáforas y contextos, que el ilustrador utiliza para elaborar su parte en la obra.

En el mismo sentido Nodelman (1988) revisó los aspectos visuales de los álbumes ilustrados en específico el estilo, los símbolos y el movimiento para conocer el proceso de la comunicación y señaló que la relación entre el texto y las imágenes determina un significado integral, que implica una experiencia enriquecida a diferencia de los componentes aislados. La autora Kümmerling-Meibauer (1999) afirmó que la mayoría de los elementos claves de las narrativas se encuentran presentes en forma más simple en los álbumes. Y Graham (1990) destacó que los lectores aprenden las convenciones narrativas y desarrollan sus habilidades literarias a partir de las emociones que les transmiten los temas, personajes, ambiente e historia que los artistas proponen, dado que estos asumen al lector implícito.

Por otro lado Doonan (1993) analiza los álbumes como objetos estéticos y señala que facilitan la comprensión del lector debido al funcionamiento de los elementos abstractos de las imágenes como lo son color, línea, forma, composición, así como los componentes materiales y el estilo elegidos, porque expresan estados psicológicos complejos; las imágenes operan entonces como el símil, la metáfora y la intertextualidad. Además afirma que los lectores deben enfrentar la ambigüedad que presenta este tipo de materiales, y mantener apertura a lo que implique este proceso.

Sin duda son destacables las aportaciones que hacen algunos autores en las que explican los procesos que los niños realizan al leer un libro álbum y sobre cómo favorecer la interacción entre el lector y el objeto libro, basándose en las teorías del desarrollo cognitivo. De acuerdo con Arizpe y Styles (2004) Sipe (1998) afirma que el lector al interactuar con cada página del álbum ilustrado lo hace con un nuevo bloque de palabras, si las hay, y nuevas ilustraciones que ha de considerar en la elaboración del sentido. Por tanto, revisar y releer implica la construcción de nuevas ideas y mientras se lleva a cabo este proceso el lector elabora nuevas conexiones y modifica las interpretaciones anteriores en un proceso de asimilación y acomodación según Piaget. Y Bruner (1983) de acuerdo con Vygotsky, señala que el desarrollo del conocimiento y la formación de conceptos se acelera en “andamios” principalmente mediante el lenguaje mediado, esto se refiere a que quien tiene mayor experiencia conduce al de menor experiencia a una mayor comprensión. Con base en lo anterior, en el proceso de interacción con álbumes ilustrados Arizpe y Styles (2004) constataron que, es posible lograr un aprendizaje por cooperación a partir de los análisis en grupo y de entrevistas de seguimiento.

Es importante tener presentes estas contribuciones para identificar los procesos de lectura que subyacen al interactuar con un material editorial tan peculiar como lo es el libro álbum.

Los retos que implica la lectura del álbum ilustrado en el aula

Los álbumes pertenecen a un tipo de literatura que se ha definido como contemporánea por las características tan peculiares que poseen. Se presentan enseguida algunos de los retos identificados para su utilización en la formación de lectores en los primeros grados de la educación primaria. Cabe aclarar que estos retos los hemos definido a partir de las características propias de estos libros.

- *La selección del libro álbum.* Se refiere a hacer una búsqueda del material que sea el pertinente para desarrollar el propósito didáctico y la práctica del lector que pretende desarrollarse. En este proceso es importante considerar la edad de los alumnos, el tema y la complejidad editorial del libro.

- *El tipo de relación imagen-texto.* Existen distintos tipos de interdependencia entre la imagen y el texto, que determinan la variación que podemos identificar en estas obras, y son los que definen en gran medida el grado de complejidad a la que se enfrentará el lector para elaborar la interpretación de la historia.
- *Favorecer la interacción con el libro álbum.* Este material de lectura demanda que el niño lo observe, tenga contacto con las imágenes, con la textura del papel, con la portada, con las guardas, con las páginas. Habrá que preguntarse si la presentación del libro será a través de proyecciones; si se elaborará una versión de gran tamaño para una mejor visualización por parte del grupo escolar; si se proporcionará un ejemplar del libro por equipo de alumnos; o si se mostrará el álbum al grupo completo, claro, cuando los niños se encuentren distribuidos lo más cerca posible de éste para que puedan observarlo y hasta tocarlo.
- *Contemplar quiénes participarán en la lectura del libro.* ¿Habrá mediador o mediadores? Este reto se ha pensado considerando que el niño de primer grado no sabe aún leer de manera convencional y es necesario entonces que lea a través de otros. Es importante contemplar si además del docente podrán tomar el rol de mediadores los padres de familia, un compañero del grupo o de otros grupos, o una persona externa a la escuela. Habrá que tomar en cuenta también las condiciones y finalidades específicas con las que se realizará esta actividad.
- *Decidir cómo se leerá el libro.* Se refiere a las formas o modos de lectura: si se hará en voz alta, en voz baja, en silencio; o en combinación de varias modalidades. En cuanto a los momentos de la lectura se considera pertinente contemplar las actividades que se harán antes, durante y después de leer. En el momento antes de leer, se puede analizar si habrá preguntas, si se hará muestreo del material; durante la lectura, es importante definir si se harán pausas en ciertos momentos o ante alguna información que se presente ya sea en el texto o en las imágenes, para que los alumnos puedan anticipar, corregir y autocorregir la construcción del sentido; al término de la lectura, es necesario valorar si se hará una reconstrucción de la historia completa y decidir la forma más adecuada para realizarla.

- *Establecer una organización del grupo para la lectura.* Es importante prever si los niños trabajarán de forma autónoma, es decir, si leerán por sí mismos, si lo harán en parejas, en equipos, o en grupo completo. Además, es necesario definir la forma y los momentos en que intervendrá el mediador o los mediadores en la organización que se haya propuesto ¿Habrá una distribución de personajes para hacer la lectura?
- *Establecer con claridad el propósito didáctico.* Cabe recordar que el objetivo principal es favorecer en los niños su formación como lectores en esta etapa de alfabetización inicial. He aquí un desafío de orden curricular que implica organizar el abordaje de los contenidos involucrados, además de tomar en cuenta la perspectiva didáctica que en la actualidad demanda la formación de lectores en situaciones de prácticas sociales (Lerner, 2001).

Sabemos que la organización y diseño de una situación de lectura implica tomar un conjunto de decisiones de orden didáctico. Varios autores han hecho referencia a este reto fundamental y en la actualidad podemos dar cuenta de algunos consensos. En esta parte se hace referencia a algunas de estas recomendaciones.

Es importante considerar, en primer lugar, quiénes son los destinatarios y cuántos son; seleccionar el libro álbum que se va a trabajar e identificar en éste los elementos específicos a partir de los cuales habrá que sustentar la situación de lectura con ese objeto en particular. Es indispensable, además, que, desde la primera interacción con el álbum, éste se lea en forma completa, dado que, en esta forma de libro en específico, los diferentes elementos están relacionados de una manera tan estrecha y compleja, que difícilmente pueden aceptar una lectura fragmentada.

Hace falta, además, prever el escenario de lectura: el espacio con el que se cuenta, el mobiliario y los libros. Es necesario, en este caso, colocar el acervo en un lugar visible y de acceso libre, así como organizar los materiales de lectura y adecuar el mobiliario de tal manera que los alumnos puedan explorar por sí mismos los textos.

Algo central, es tener definidas las actividades que se van a desarrollar con los niños antes, durante y al finalizar la lectura, de tal manera que los propósitos establecidos con referencia a la construcción del significado se logren. Las situaciones de lectura propuestas

deben permitir que los pequeños experimenten las operaciones intelectuales y de orden social que están involucradas en las prácticas que realizan los lectores al contacto con los libros.

Se pueden retomar algunas de las actividades que se han desarrollado en el campo de la animación de la lectura, tales como la exploración de la portada y de los elementos más notorios del libro. Considerar recomendaciones y anuncios publicitarios sobre obras particulares y atender a las sugerencias de otros lectores. Contemplar actividades de profundización en el significado después de abordar los materiales tales como promover el análisis de personajes, situaciones, lugares y tiempo. Finalmente, se pueden desarrollar asimismo las actividades de creación personal, al pedirles a los niños, por ejemplo, compartir su experiencia lectora y lo que les sugiere el haber leído una obra en específico.

Como sabemos, estas experiencias de acercamiento a los objetos de la cultura escrita promueven la formación del lector y los libros álbum son, sin duda, un medio para contribuir al logro de este objetivo. Retomamos el planteamiento que hace Munita (2014) al expresar que, al inicio de este siglo, se ha establecido una tendencia: los proyectos institucionales de lectura. Esta iniciativa ha surgido de las necesidades y los objetivos de la promoción de la lectura en la escuela. En ella se ha intentado la interrelación entre los ámbitos: aprender a leer, leer para aprender y el gusto por la lectura como un eje central. Creemos que es esencial lograr unificar los ámbitos mencionados y el trabajo con los libros álbum abona de sobremanera a tal encomienda.

Como hemos podido apreciar a lo largo de este recorrido de los elementos que dan sustento a esta investigación la formación del lector se encuentra influida por distintas condiciones epistemológicas, pedagógicas, didácticas, curriculares, profesionales, literarias, escolares, sociales, que dan como resultado la coyuntura actual en la que es factible indagar sobre la viabilidad del uso de un material de lectura poco convencional en la literatura infantil, el álbum ilustrado, como un recurso que contribuya al desarrollo del lector en la alfabetización inicial. El desafío es interesante y el proceso que implica es una oportunidad para enriquecer el campo de la didáctica de la lengua escrita.

3. Aproximación metodológica. Conformar un colectivo para reconstruir situaciones de lectura

El presente capítulo retoma el propósito fundamental de esta investigación que es establecer la naturaleza de las decisiones que se toman al adaptar a las condiciones didácticas específicas del aula, los objetos y las prácticas que provienen del ámbito de la cultura escrita.

Este apartado presenta la ruta de análisis que se siguió para reconstruir los componentes didácticos de un conjunto de situaciones de lectura. Las propuestas de acercamiento a los textos fueron planteadas y desarrolladas en contextos muy diferentes, pero en este trabajo tienen un interés común: analizarlas a la luz del fenómeno de la transposición didáctica que implica el tránsito de las prácticas sociales de lectura al contexto particular de la escuela. Establecer los principales rasgos de esta transformación constituye el objetivo central de nuestro estudio.

3.1. Analizar situaciones de lectura en un colectivo

Para alcanzar el propósito fundamental planteado en este estudio, se decidió realizar, como ya se ha mencionado, un análisis colectivo de situaciones de lectura, porque se considera que la discusión con otros permite profundizar en la naturaleza de las decisiones que intervienen en una situación didáctica específica en este campo. Este trabajo propició imaginar un colectivo integrado por interlocutores que pueden aportar conocimientos, propuestas, experiencias, puntos de vista, dudas, reflexiones, es decir, que sean capaces de establecer puntos de encuentro y desencuentro sobre esta unidad de análisis. Por lo que se considera necesario, entonces, generar un espacio en el que sea posible desarrollar esta discusión a partir del planteamiento de problemas específicos sobre las situaciones de lectura.

Se tomó la decisión, en primer lugar, de invitar a docentes que contaran con experiencia en el trabajo didáctico en primer grado, particularmente, en lo que concierne a los procesos de alfabetización inicial; que fueran, además, lectores de libros infantiles; que mostraran rasgos de los lectores competentes como saber recomendar un libro, opinar sobre alguna obra; tener sensibilidad para identificar aquellos materiales que pueden ser significativos para los niños y

que, en la medida de lo posible, fueran docentes que contaran con antecedentes en la elaboración de situaciones didácticas.

El proceso de búsqueda de los docentes participantes en el colectivo, implicó el desarrollo de varias fases, en primer lugar, establecer un contacto con los posibles candidatos a partir de un conocimiento inicial sobre su desempeño y además conocer sus temas de interés y sus principales preocupaciones sobre la profesión docente. Una vez integrado un grupo inicial de docentes, se le presentó el proyecto y se le explicó en términos generales el propósito central de la investigación. Fue necesario, desde luego, establecer acuerdos acerca del tiempo que sería conveniente dedicar por semana, los días precisos y los horarios más adecuados de acuerdo con la posibilidad de asistencia a las reuniones.

La invitación final se hizo a cuatro docentes mujeres, quienes al conocer en términos generales el proyecto decidieron participar y manifestaron que su interés por colaborar radicaba en la oportunidad de dialogar sobre un tema que les parece central en su labor como formadoras del lector en la alfabetización inicial. Además, señalaron que este espacio les permitiría enriquecer sus conocimientos didácticos y acrecentar su formación como lectoras de literatura infantil contemporánea. Las maestras que integraron finalmente el colectivo tenían cinco años de servicio y realizaban su labor en escuelas primarias públicas de los estados de Durango y Aguascalientes, en el centro norte de México. Todas trabajaban con alumnos de los primeros grados de educación primaria y conocían los materiales de lectura que hay en sus escuelas y otros libros infantiles que son parte de su acervo personal. Ellas manifestaron también que constantemente indagan cómo solucionar los retos que les demanda su profesión al desempeñarse en los primeros grados, bajo las condiciones específicas que prevalecen hoy en día en las escuelas públicas del nivel básico en México.

Por todo lo mencionado, consideramos que las docentes cumplen con los rasgos necesarios para conformar un equipo de trabajo con el potencial adecuado para desarrollar el análisis de las situaciones didácticas de lectura que hemos asumido dentro de este proyecto.

El funcionamiento del colectivo de docentes demandó establecer los criterios fundamentales bajo los cuales fuera posible propiciar el diálogo entre los participantes. En primer lugar, desde un principio tomamos la decisión de desarrollar las sesiones de discusión mediante una plataforma virtual de colaboración, dada la distancia que existía entre los lugares

en los que radicaban los integrantes. La decisión sobre esta forma de trabajo mostró aún más su fortaleza y pertinencia con las condiciones impuestas posteriormente por la contingencia sanitaria, motivada por la aparición y diseminación a nivel global del virus SARS-CoV-2.

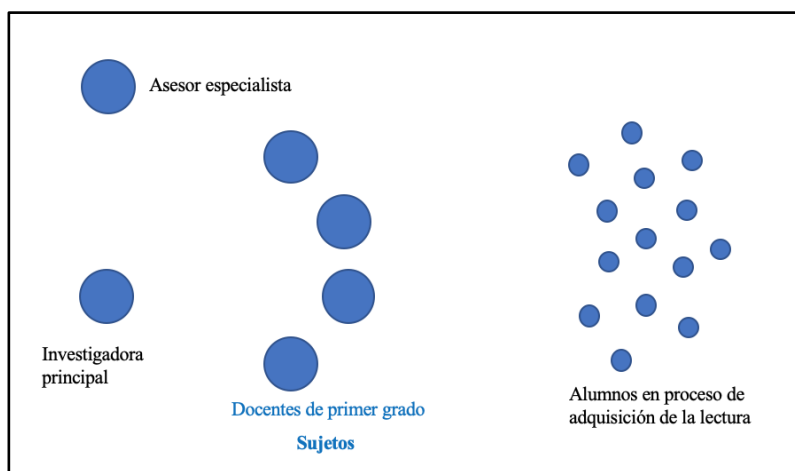
Una vez establecido el desarrollo regular de las sesiones fue necesario decidir sobre los temas básicos de discusión y los elementos teóricos adecuados desde los cuales era indispensable partir para integrar un marco común. El desarrollo del trabajo dentro del colectivo ha implicado que cada miembro pueda participar de acuerdo a su propia construcción y al mismo tiempo, aprovechar este espacio para enriquecer su conocimiento al colaborar en este ejercicio. Es por esto que, en la constitución de este grupo de trabajo, ha sido fundamental también la orientación de un asesor especialista que monitorea el proceso desarrollado, que interviene en las discusiones ayudando a la toma de conciencia y la comprensión de los conceptos más complejos, y que además proporciona una mayor confianza y seguridad en la toma de decisiones.

La coordinación de este grupo de trabajo requiere también, desde luego, de la necesaria dirección del colectivo por parte de la investigadora principal. Su participación involucra el desarrollo y conducción de cada una de las sesiones de análisis de las situaciones de lectura. Se trata de guiar al colectivo a partir del establecimiento de bases comunes, de proporcionar herramientas de análisis para reflexionar sobre situaciones diseñadas en diversos contextos, así como de conducir al grupo de una manera efectiva en la construcción de situaciones didácticas de propia manufactura.

El objetivo primordial de este grupo es, en concreto, dialogar y generar reflexiones que en algún momento puedan representar aportaciones valiosas para el campo de conocimiento que atañe a la didáctica de la lectura en la alfabetización inicial.

Figura 2

Representación esquemática del colectivo integrado



Nota. Los agentes que interactúan en el proceso de análisis de las situaciones didácticas de lectura dirigidas a los lectores debutantes. Elaboración propia.

3.2. La perspectiva de análisis dentro del colectivo

La adopción de una perspectiva de análisis por parte del colectivo ha implicado la consideración cuidadosa de algunos elementos que nos parecen centrales.

Criterios para el análisis de las situaciones

Como ya lo hemos establecido, el principal objeto de estudio en este trabajo son las situaciones didácticas de lectura. De manera particular, tratamos de establecer la naturaleza de las transformaciones que se efectúan para incorporar dentro del aula prácticas sociales que implican el abordaje de los álbumes. Para llevar a cabo esta operación, tomamos como base tres criterios de análisis que pretenden dar cuenta de este complejo proceso de adaptación que se realiza dentro de las especificidades del trabajo didáctico, a los constitutivos fundamentales de todo acto de lectura. Como podemos advertir estos criterios se derivan del fenómeno definido como transposición didáctica (Chevallard, 1997), dado que se pretende que el objeto de conocimiento

en la versión escolar no se aleje demasiado de su versión social (Lerner 2001). A continuación se describen:

- a) *Modificaciones materiales al objeto escrito original.* Este aspecto contempla las adaptaciones que el mediador (docente, creador de materiales educativos, padres de familia, promotor de lectura) realiza al libro, para construir generalmente una nueva propuesta de significado, que puede implicar la elaboración de uno o varios soportes materiales audiovisuales o de otro tipo, y que consideran al lector potencial hacia el que van dirigidos. Lo importante de estas modificaciones es lograr que el niño pueda acceder a la obra y participar en el acto de lectura.
- b) *Interacción y contacto con el objeto escrito.* Este criterio de análisis se refiere a las formas en las que el mediador plantea que el lector en formación tenga contacto con la obra. Los encuentros con los materiales escritos pueden ser directos o indirectos e implican para el lector potencial ciertas posibilidades de autonomía y de manipulación de acuerdo con las condiciones creadas para ello.
- c) *Formas de mediación y modalidades de lectura.* Con este criterio se pretende dar cuenta de las maneras en las que se realiza la lectura y de las formas en las cuales el lector puede tener acceso al significado, es decir, se trata de establecer si el lector en formación se acerca al significado del texto a través del mediador o en forma autónoma. En estas modalidades diversas de lectura participan los niños, los mediadores y se utilizan los recursos didácticos que surgen como resultado de las adaptaciones materiales a los escritos originales.

Los criterios presentados determinan los aspectos a contemplar en el análisis de las situaciones de lectura seleccionadas con el fin de establecer lineamientos didácticos para formar lectores en los momentos iniciales de la alfabetización.

Es importante señalar que los primeros lectores requieren, como ya hemos visto, de un acompañante mientras se van adentrando al mundo de la lectura. Es así como se hace presente esta figura del mediador tanto en las situaciones sociales de lectura como en las situaciones con una intención didáctica. En una situación de lectura social el rol de mediador lo desempeñan generalmente los padres de familia o personas cercanas que acompañan al niño para que logre

tener acceso al significado. Sin embargo y por la naturaleza misma de la práctica social, los mediadores en este ámbito no tienen una intención propiamente didáctica al desarrollar esta tarea. Por el contrario, en una situación didáctica de lectura, se apela a la participación necesaria del docente como el mediador que favorece el acceso al significado y además persigue una intención didáctica precisa. Esta mediación supone realizar acciones como el modelado de la práctica de lectura, intervenir de manera puntual en la relectura y proponer tareas específicas de relación del significado de la historia con las experiencias de los alumnos.

La mediación de la lectura en la escuela y las intervenciones puntuales

Mucho se ha hablado en torno a la importancia de la función de un mediador para acompañar a los lectores debutantes en sus primeros acercamientos a los textos. Existen hoy en día múltiples programas de formación que tratan de ofrecer herramientas para que distintas personas puedan llevar a cabo esta tarea de fomento a la lectura en los más diversos contextos, desde el ámbito familiar hasta los espacios novedosos creados por distintas organizaciones. La mediación es entonces un componente muy relevante de las diversas iniciativas que tienen como propósito la formación lectora en su dimensión como práctica social.

Como parte del diseño didáctico de las situaciones de lectura, el docente suele asumir también esta función de mediador dado que, por definición, los sujetos con los que trabaja en los primeros grados de la escolaridad se encuentran en diversos momentos de su proceso de formación como lectores. No obstante, la función del docente como favorecedor de los procesos de lectura, y en general de acercamiento a los textos, es mucho más amplia y sus acciones dentro del aula pueden estar orientadas también por intenciones didácticas concretas. Es por esto último que, en ocasiones, el docente suele delegar esta función en una persona distinta considerando que, al hacerlo, puede generar respuestas y resultados provechosos a favor de alcanzar la intención didáctica, es entonces que en esta investigación hablamos de una *mediación delegada*. Al hablar de este término, es preciso señalar que, en la situación didáctica de lectura, además de que estén presentes el lector potencial y el docente como mediador, es conveniente contar con una tercera figura quien desempeñe también este rol. Esto es la participación de un tercer acompañante que puede ser un personaje ficcional, un actor, un bibliotecario, otro docente, el

padre de familia, entre otros y que tendrá bajo su cargo el desarrollo de tareas muy particulares dentro de la situación didáctica de lectura. En este trabajo consideramos la intervención de un personaje ficcional.

En términos generales, favorecer el acceso al significado se refiere a realizar acciones específicas para que los niños en proceso de adquisición de la lectura puedan construir el sentido propuesto por los libros que se abordan dentro de la situación. El modelado de la práctica de lectura que realiza un mediador lo planteamos como una acción que consiste en poner en escena, ante los lectores potenciales, el acto de leer en sí mismo, ejecutando los gestos propios que realiza un lector como tomar el libro, dar vuelta a la página, enfocar la mirada hacia algunas partes concretas, avanzar en las páginas para conocer el contenido de la obra, detenerse en algún guiño del libro que aporte información para la construcción del sentido, es decir, mostrar a los niños cómo desarrollar esta actividad de interacción con el objeto escrito.

Las intervenciones puntuales en una situación de lectura son todas aquellas acciones y orientaciones del mediador de lectura que tienen como finalidad que los alumnos logren profundizar y enriquecer el significado construido. Por último, en cuanto a las tareas de reconstrucción, nos referimos a las actividades en las que participan los niños plasmando el sentido que lograron construir a través del mediador (Kaufman, 2007). En este tipo de tareas se considera fundamental, proponer realizaciones que permitan a los niños compartir el significado construido sobre la historia y cómo ellos lo pueden relacionar con sus propias experiencias de vida.

3.3. La situación de lectura como unidad de análisis

Como lo hemos señalado, en este trabajo la unidad de análisis principal es la situación de lectura, entendida como el conjunto de decisiones didácticas que se toman para desarrollar actividades que contribuyan a la formación del lector. En este estudio se abordarán tres tipos de situaciones didácticas:

- a) *Situaciones de lectura diseñadas y comunicadas a los docentes como parte del desarrollo curricular.* En este caso, se analizan situaciones que involucran prácticas de lectura propuestas en un contexto de educación a distancia dentro del programa *Aprende*

en casa II (SEP, 2020c), que la SEP en México ha desarrollado como modalidad alternativa de atención a los educandos frente a las condiciones impuestas por la pandemia.

- b) Situaciones de lectura propuestas en un contexto de formación inicial docente.* Se trata de situaciones didácticas diseñadas y puestas en práctica por parte de un maestro en formación, bajo la mirada de un docente asesor y un docente titular de grupo. En este trabajo nos ha interesado este tipo de situaciones dado el enfoque colaborativo que hemos adoptado para el análisis y la construcción de situaciones didácticas de lectura y por el hecho de que la formación inicial docente representa una actividad central a la que se ha dedicado la autora del presente estudio.
- c) Las situaciones de lectura derivadas de la construcción colaborativa.* Estas situaciones implican un proceso de diseño didáctico y aplicación en los grupos escolares por parte de cada una de las docentes integrantes del colectivo, con el fin de derivar un conocimiento que contribuya al establecimiento de principios didácticos a partir de la reflexión, la discusión teórica y los resultados obtenidos en cada uno de los ámbitos.

4. Reconstrucción de situaciones de lectura diseñadas y comunicadas a los docentes como parte del desarrollo curricular

En este trabajo se analizan situaciones de lectura como una oportunidad para reflexionar acerca de los principios de orden didáctico que surgen de la consideración de las condiciones específicas en las que cada una de éstas se plantea.

Antes de dar a conocer los resultados del estudio es preciso aclarar algunos aspectos fundamentales acerca del desarrollo de la investigación.

En cuanto a la periodicidad de las reuniones del colectivo se acordó que fuera tres veces por semana con sesiones de una hora y media a dos horas cada una. Al principio se contemplaron seis meses como duración del proyecto, pero finalmente se realizó en 10. Se compartió una compilación de libros álbum e información teórica para la discusión y abordaje de las temáticas más relevantes con el fin de contar con los fundamentos comunes para analizar las situaciones didácticas de lectura.

La colaboración del asesor especialista en el diálogo permanente con la investigadora principal fue determinante para establecer los criterios de análisis de las situaciones didácticas; para definir los instrumentos que contemplaron los criterios construidos; para plantear la temática y orden de ésta a tratar con el colectivo, así como la que fue preciso incorporar a partir de las nociones e inquietudes de las docentes observadas durante las sesiones de análisis; y por supuesto para seleccionar los libros álbum más pertinentes a leer y analizar, dado el proceso de interacción necesario del equipo con este complejo tipo de materiales editoriales. Por tanto, fue de vital importancia el seguimiento puntual a las reuniones del colectivo que realizó el asesor especialista.

Finalmente, es necesario puntualizar que, los grupos de alumnos contemplados para la aplicación del diseño didáctico cursan primer grado de educación primaria. Están en proceso de adquisición de la lengua escrita, por lo tanto en el inicio formal de su formación como lectores.

Se presentan a continuación los resultados del análisis didáctico efectuado en cada uno de los tres tipos de situaciones que conforman este estudio.

En el primer tipo de situaciones, nos interesó particularmente determinar cómo se podrían desarrollar este tipo de actividades de lectura en una condición de educación a distancia, es decir, cómo fue resuelto el reto que implica realizar una tarea netamente escolar bajo las condiciones que se generan en una propuesta de aprendizaje en casa. En razón de ello nos dimos a la tarea de revisar algunas clases de la asignatura de *Lengua Materna. Español. Primer grado* de educación primaria, dentro del programa *Aprende en casa II* (SEP, 2020c) al que nos referimos anteriormente.

4.1. La junta de los ratones. Transformación de una imagen fija en una relación imagen-texto directa

La primera actividad que abordaremos se presentó a los alumnos en un programa de televisión transmitido en septiembre de 2020 (SEP, 2020a) en el cual se proponía leer el cuento de *La junta de los ratones*, de Esopo, mismo que formaba parte de los textos a leer del libro de *Lengua materna. Español. Primer grado* (SEP, 2018a).

Como todos sabemos, *La junta de los ratones* es un cuento tradicional que trata del problema que tienen los ratones con el gato, siempre corren el peligro de que se los coma, razón por la cual hacen una junta para discutir tal situación. A uno de los ratones se le ocurre ponerle un cascabel al gato para que les avise cuando se acerque, idea muy aplaudida por la mayoría, pero que uno de los más viejos y sabios no festejaba. Al preguntarle a este ratón cuál era su desacuerdo, él les planteó el desafío de ¿quién le va a poner el cascabel al gato?

En este programa de televisión la actividad de lectura consistía en que los niños observaran algunas imágenes del cuento y el título para que anticiparan el contenido. Se les indicó a los alumnos que escucharan la lectura de la fábula, en la que un actor teatral leía en voz alta haciendo énfasis en las voces de cada uno de los personajes, y que se ambientaba con música y enfoque de la cámara en algunas escenas centrales de la historia (INBAL, 2020a). Esta producción audiovisual fue realizada por *Epidemia de cuentos* de la Compañía Nacional de Teatro del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL).

El material audiovisual elaborado, se basó en un formato similar al de un libro álbum, es decir, en el que se privilegiaba presentar la historia a través de páginas, con una secuencia de

imágenes acompañadas de texto, en las que se observaba una relación imagen-texto simétrica (Nikolajeva y Scott, 2001; como se cita en Silva-Díaz, 2005). Después de escuchar el cuento y responder algunas preguntas para contrastar predicciones, se sugería a los niños que si tenían alguna duda sobre el mismo podían recurrir al libro de texto. Se les pidió a los alumnos leer la palabra “ratones” en el libro, además, se les propuso nombrar otras que empezaran como dicha palabra. En el programa de televisión la docente hizo una lista larga de palabras que proponían tanto la conductora como ella.

Las docentes del colectivo consideraron que son importantes las intervenciones por parte de la maestra de la clase para la construcción del significado, en las que hace preguntas a los niños para que expongan predicciones del contenido del texto y al final para que las retomen, ya que de esta manera participan activamente en la actividad de la lectura. Sobre esta reflexión el equipo puntualizó que estos cuestionamientos será necesario hacerlos si la naturaleza del libro o en su caso el conocimiento y experiencia de los alumnos lo demandan para garantizar un mejor acercamiento a la propuesta de significación que propone el objeto escrito.

Podemos afirmar que el contacto que se tuvo con la obra fue indirecto, mediante una representación audiovisual enriquecida que concentra la atención en las imágenes, en la lectura con voces, en la entonación, y con música, que permitió al lector tener un acceso al significado global del cuento. Algunas docentes señalaron que la presentación del cuento mediante el video era muy atractiva para los niños.

Cabe señalar que la situación de lectura se apega en general a las sugerencias que plantea el *Libro para el maestro. Lengua materna. Español. Primer grado* (SEP, 2018c), que forma parte de los materiales curriculares para este grado, excepto en la organización del espacio para escuchar la lectura, utilizar el libro de texto para que el maestro leyera, y en hacer un plan para que los ratones resuelvan su problema. Las docentes señalaron que consideraban necesario que los niños escucharan varias veces la lectura, la propuesta en el video y tuvieran más tiempo de ver las imágenes para tener un mayor acercamiento con la obra y para ampliar el significado.

En el libro de texto el cuento se presenta en una sola página, con el texto seguido y con una imagen, condiciones que el colectivo de docentes valoró como limitadas para la construcción del significado, afirmaron que no había una relación directa entre el texto y la imagen.

Consideramos que en la situación de lectura desarrollada hubo modificaciones materiales radicales al objeto escrito, por lo tanto, hubo adaptaciones que dieron lugar a dos propuestas de significado. Se presentó la obra a través de dos medios: el video y el libro de texto. Sin embargo, el cuento del libro fue poco retomado en la sesión, porque sólo se pidió proponer palabras que empezaran como “ratones”. Ante estas acciones las docentes del colectivo coincidieron en que se pudo haber aprovechado el libro de texto. El hecho de que los niños cuenten con un material físico de lectura les permite tener un contacto autónomo, a su ritmo, a su tiempo, para detenerse en el texto, en la imagen y volver al cuento las veces que así lo deseen. Creemos que este contacto físico con el soporte material no se tiene con el video que se transmite por televisión y a través de otros recursos tecnológicos como lo son los celulares, las tabletas o computadoras, entre los que imperan los primeros y en todos los casos se ven limitados por el acceso a internet. Sin embargo, la propuesta de significado elaborada en el video aporta elementos relevantes que facilitan la construcción del sentido por parte de los alumnos en proceso de adquisición de la lectura.

Sobre esta historia queremos comentar que el colectivo de docentes manifestó que se utilizaron dos versiones para presentarla a los niños: una a través del video con el nombre de *La junta de los ratones* y otra en el libro de texto con el título *El plan de los ratones*. Por lo que afirmaron que el objeto escrito original se modificó.

4.2. Mi perrita Pía y yo. Una relación imagen-texto dinámica a partir de las posibilidades del video

Elegimos una segunda actividad de lectura planteada a los alumnos mediante un video que tenía como título *Mi perrita Pía y yo*. En este material audiovisual participan diferentes profesionales del ámbito artístico: la actriz Laura Padilla leyendo (voz) y Carlos Matus a cargo del ambiente sonoro. Se trata también de una elaboración de *Epidemia de cuentos* (INBAL, 2020b). Esta situación llamó nuestra atención porque se propone a partir de una estructura de significación que podemos considerar dentro de lo que se ha llamado un producto multimodal (Kress y Bezemer, 2009).

En el programa correspondiente a *Lengua Materna. Español*, grabado para la TV en diciembre de 2020 (SEP, 2020b) y que tenía como título *¡Todos podemos ayudarnos!* se

plantean varias situaciones de lectura en las que se involucran también distintos materiales. Se tenía como propósito general de la clase que los alumnos de primer grado conocieran algunos cuentos en los que se abordan sentimientos muy profundos como el afecto, el cariño y la simpatía. En el caso particular de esta emisión, los sentimientos se expresaban hacia un perrito, al atender su cuidado y al tratar de hacerlo sentir bien.

En las indicaciones establecidas para el desarrollo de la clase se solicitó a los niños que observaran esta historia sobre amistad y compañerismo, que se fijaran en los dibujos que la narradora presentaba para que vieran que ellos podían hacer creaciones similares. Se les pidió, además, que pusieran mucha atención al video que narra la historia a la que ya hemos hecho referencia.

La narración gira en torno al vínculo emocional que se desarrolla a partir de la convivencia que tienen la protagonista del relato y su mascota llamada Pía. La historia inicia contando los momentos en los que se conocen y prosigue haciendo un recuento emotivo de los lugares y los recuerdos felices que comparten. El lazo que las une, según la trama, surge del gesto generoso de una persona al adoptar, por así decirlo, a una perrita sin dueño para darle su protección, atención y cuidados. Estas acciones que recibe la mascota con un gran cariño, se corresponden con el afecto que, a su vez, demuestra siempre a su dueña en cada encuentro y aventuras vividos. La historia destaca cómo la emoción, la alegría y el cariño de la perrita hace que la dueña entienda de una manera profunda lo que es el amor, tal y como se expresa en el relato.

Como se ha mencionado, el formato en el que se presenta este cuento es un video en el que la actriz lee en voz alta mientras que la historia se muestra enfocando con la cámara diversas escenas creadas para acompañar la lectura del texto. Se utilizaron materiales sencillos para representar los personajes y los distintos episodios que narran las múltiples aventuras compartidas. Los diferentes cuadros escénicos se proyectan en una toma continua de la cámara con la finalidad de enfatizar la secuencialidad de la trama narrativa.

En el video se presenta como fondo el espacio de una biblioteca real, en la que en varias de sus áreas y sobre los libros, se ha recreado cada uno de los episodios que conforman esta historia. La maquetación por escena se construyó con los personajes elaborados con dibujos en hojas adheribles (*postits*), además de algodón e hilo. La dueña aparece dibujada en esas hojas y

con el pelo rizado hecho con hilo. La perrita Pía se formó con algodón mientras que la cabeza y la cola estaban dibujadas en papel. Algunos elementos de la escenografía como la puerta y ventanas de una casa, el sol y las estrellas se muestran también dibujados en estas hojas. Este tipo de material adherible se utilizó para representar con escritura la onomatopeya “zzzzz” y la palabra “FIN”. Algunas escenas se mostraron utilizando algún tipo de efecto: telas que simulaban el agua, un mapa con lugares marcados, una botella como balsa y unas burbujas lanzadas en el momento en que se mencionan en la lectura; se hizo uso además de la iluminación para representar el inicio del día en el episodio final mientras que la narración se acompañó con música de fondo, en este caso, con una melodía conmovedora, que contribuía a conferir un efecto aún más emotivo al relato. El video se presentaba subtulado, es decir, a medida que la actriz realizaba la lectura, aparecía en la parte inferior de la pantalla cada una de las oraciones del texto. La artista en su rol de mediadora desarrollaba una lectura muy clara, con una entonación que demostraba una gran emotividad y una profunda comprensión del texto, condición que contribuía, sin duda, a la construcción del sentido por parte del receptor.

Algunas observaciones que las integrantes del colectivo hicieron sobre esta situación de lectura, se centraron en la escasa intervención por parte de la docente invitada a la clase en el programa de televisión puesto que se concretó a proponer a los niños ver el video y realizar algunos comentarios mínimos al final. Dentro de la actividad, no se planteó a los niños posteriormente, en un segundo encuentro con la historia, analizar algunas claves de la emisión que podría conducir a la comprensión del significado en forma más precisa y profunda. Algo que las docentes del colectivo consideraron también como inadecuado fue el hecho de que previamente se solicitara a los niños observar los dibujos que se presentaban en el video y que prepararan hojas, lápices y colores sin un objetivo preciso puesto que estas indicaciones no se retomaron posteriormente.

El colectivo mencionó que en esta situación se hicieron grandes modificaciones materiales al objeto escrito original, puesto que se realizó un video, en el cual, en lugar de imágenes, la historia se presentó a partir de bosquejos (similares a los que haría un niño) así como de objetos agrupados en la forma de un escenario. Las docentes hicieron referencia también a la manera peculiar en la que la narración se desarrolló en una biblioteca dentro de la cual se hizo un recorrido de las escenas del cuento mientras se hacía la lectura en voz alta. De

igual forma, señalaron que la información que se leía y se mostraba tenía una relación simétrica entre narración e imagen, es decir, que el texto leído coincidía con el sentido propuesto por los distintos escenarios enfocados con la cámara. Pensamos que estas apreciaciones que hace el equipo de docentes muestran que han profundizado en el análisis de los materiales de lectura y particularmente en el conocimiento de las características de los álbumes, como objeto editorial complejo. Es notorio que son ahora capaces de identificar con mayor precisión el tipo de adaptaciones materiales que se hicieron a la obra.

Otra de las observaciones que realizaron las docentes del colectivo fue que tal vez los subtítulos que aparecen en el video no son en realidad el mismo texto del relato original. Consideran que los diseñadores propusieron algo similar a cuando una obra se adapta para hacer una película o un cortometraje, dado que el texto que se presenta es una versión resumida. Esta acción sería el resultado de las transformaciones fundamentales que implica el diseño de una situación didáctica de lectura, como se ha venido observando en otras de las actividades analizadas.

El equipo de docentes dudó, en un primer momento, acerca de que esta propuesta de trabajo constituyera plenamente una situación de lectura. Ellas hipotetizaron que tal vez se trataba de “una narración oral”, de una interpretación más próxima a la de una historia contada y no propiamente de una lectura. A esta apreciación contribuyó el hecho de que, dentro del video no se veía a la persona leyendo, ni se observaba el libro y por lo tanto no eran evidentes los gestos que realiza habitualmente un lector, por ejemplo, seguir con la mirada el texto y dar vuelta a las páginas. Las docentes argumentaron en el sentido de que la situación de lectura se había transformado tanto que ya no se parecía a una situación social de interpretación del texto, que quizá los niños con esta actividad no estaban aprendiendo realmente a leer, sino tal vez solamente a ver videos de una manera similar a cuando presencian otro tipo de programas televisivos habituales para ellos como las caricaturas.

Ante estas ideas, se les planteó a las integrantes del colectivo la interrogante de si la emisión oral que se escuchaba en el video poseía algunas características propias de la lengua escrita. Ellas dudaron al tratar de articular una respuesta y en consecuencia consideraron de manera preliminar que no era cercana a la expresión escrita, puesto que la narración se presentaba claramente en forma oral sin una presencia evidente del texto. Ante este momento

inicial de duda, se les propuso analizar nuevamente el video de la historia. A partir de una observación más cuidadosa, se dieron cuenta de que la versión original contenía el texto del cuento en forma de subtítulos que se mostraban mientras la actriz leía en voz alta. La consideración de este recurso llevó al grupo de docentes a señalar que presentar el video de la historia acompañado del texto correspondiente, constituía una decisión didáctica más pertinente para los niños que están en proceso de adquisición de la lectura. Las docentes coincidieron, de forma general, en que era mejor que los videos de los cuentos tuvieran subtítulos, porque los niños que están aprendiendo a leer y escribir pasaban por un proceso similar a cuando se aprende un nuevo idioma: que al principio se conocen unas palabras y otras no y que ayuda mucho tener la oportunidad escuchar y ver de manera simultánea el texto como pasa habitualmente cuando vemos series y películas.

Además, es importante agregar que, en la medida en que las docentes fueron realizando el análisis de otras situaciones de lectura reafirmaron que la proyección de *Mi perrita Pía y yo* podría efectivamente considerarse como una actividad de lectura con pleno derecho. En cuanto a este último aspecto, las docentes constataron finalmente que el lenguaje oral escuchado presentaba una sintaxis organizada y vocabulario propios de las convencionalidades del lenguaje escrito. Sin embargo, insistieron en que esta situación de lectura no tenía como finalidad realmente que el niño siguiera el texto porque el recorrido del escenario que se hacía con la cámara y la presentación de los títulos a leer se realizaban muy rápido, entonces sólo podría concretarse a ver las imágenes o escenarios y escuchar el relato.

En términos generales este objeto multimodal creado como parte de esta situación de lectura, implica interactuar con los dos lenguajes expuestos: el icónico (observado) y el textual (escuchado y visualizado), lo que genera una propuesta de significado realmente compleja. El colectivo de docentes mencionó que este material audiovisual es indudablemente interesante y atractivo, sin embargo, considera que no está hecho y presentado para que el niño participe de una manera directa en una práctica de lectura en sentido pleno, más bien, la situación implica que se involucre en un tipo de actividad cuya composición le demanda, en mayor medida, una participación visual y auditiva.

Al revisar lo que contempla la intención didáctica establecida en los programas del grado, las docentes reconocieron que en la situación analizada se presenta un modelo de lectura

en voz alta que enfatiza una entonación, ritmo e interpretación, sin embargo, como lo hemos señalado, no se puede observar el lector, ni los gestos que realiza con el material de lectura. Afirman, de igual manera, que no hay una intervención docente específica para favorecer en los alumnos una interacción más directa con la obra para explorar los escenarios y el texto. Al respecto es importante destacar que en el libro para el maestro de Lengua Materna de primer grado (SEP, 2018c) se plantea que cuando el docente lee en voz alta, el alumno entra en contacto con el lenguaje escrito, con el léxico de los cuentos, con la superestructura del género literario y que experimenta la lectura por placer, aspectos que consideramos determinantes en este proceso de formación del lector debutante.

5. Reconstrucción de situaciones de lectura propuestas en un contexto de formación inicial docente

Como ya hemos mencionado, otro tipo de situaciones de lectura que consideramos relevante para profundizar en las decisiones didácticas con un potencial favorable, es el que se desarrolla en el espacio de la formación inicial docente. En un ámbito de esta naturaleza, existe un proceso de acompañamiento al futuro maestro que puede contribuir para que la construcción del diseño didáctico contemple los elementos más pertinentes.

En esta sección abordaremos el análisis de situaciones didácticas de lectura específicas y situaciones organizadas en secuencia. Por lo anterior y con respecto al primer tipo, decidimos abordar una situación de lectura desarrollada por madres de familia frente a un grupo de niños pequeños en el marco de un proyecto escolar de mejora y en la que participaron en la organización la docente titular del grupo, quien era también la encargada de la biblioteca de la escuela, la maestra en formación y el docente de la escuela normal. Respecto a las situaciones en secuencia y que contaron, en este caso, con una intervención más directa por parte de una maestra en formación, nos ha parecido muy interesante analizar los elementos que se consideraron indispensables para establecer un vínculo posible entre diversas actividades de lectura que abordaron materiales de literatura infantil del mismo autor.

Sobre las situaciones de lectura específicas, abordaremos el trabajo realizado por una docente en formación a la que llamaremos “Maestra Juanita”. En el caso de las situaciones estructuradas en forma de secuencia, haremos referencia al trabajo llevado a cabo por otra maestra en formación a quien denominaremos “Maestra Gema”. Seleccionamos las situaciones didácticas desarrolladas por estas docentes a partir de la experiencia que como formadores hemos acumulado a lo largo de varios años dentro de una escuela normal que se ubica en el centro norte de México. Como parte de estas acciones formativas y de acompañamiento, hemos incorporado de manera cada vez más decidida recursos novedosos de mediación que ayuden a las futuras docentes en su faceta como formadoras de los niños como lectores.

5.1. El pato y la muerte. Las madres de familia leen en el aula

Esta situación de lectura específica, se realizó con un grupo de segundo grado de una escuela primaria pública en un contexto semiurbano del estado de Aguascalientes, México. La maestra en formación participó en la organización previa y en el desarrollo de la actividad con un grupo de cinco madres de familia. Estas personas de la comunidad desempeñaron un rol como mediadoras de lectura en el sentido de llevar a cabo una intervención con el texto que favoreciera en los participantes el acceso al significado.

El libro que se eligió dentro de esta situación de lectura fue *El pato y la muerte*, del autor alemán Wolf Erlbruch. Este álbum ilustrado es una obra que aborda el tema de la muerte y en cierta medida, el duelo. Se trata de una historia en la que el pato va a morir inevitablemente y la muerte como personaje lo acompaña desde días antes del deceso. Entonces, ambos personajes comparten un período en el que conviven, lo que les permite conocerse un poco y comprenderse mutuamente. En esta historia el pato se reconoce desahuciado porque la muerte está a su lado y en el fondo tiene miedo de dejar este mundo, pero al final acepta este inevitable acontecimiento con sensatez y madurez. La muerte, en su rol de llevarse a los vivos, asume el sentimiento de la pérdida y el duelo. El contenido de este libro pudiera parecer fuerte para abordarlo con los niños, sin embargo, su propuesta de significación pretende que los lectores experimenten lo complejo de esta situación y desarrollen un sentimiento de empatía al proponerles, de algún modo, ponerse en el lugar de ambos personajes.

Las maestras y las madres de familia tomaron varias decisiones didácticas que se traducen en la realización de adaptaciones del objeto material original, es decir, elaboraron, a partir de estas decisiones, una nueva propuesta de significación. La primera de estas decisiones consistió en elaborar un libro semejante al seleccionado, pero en un formato de grandes dimensiones, en el que trataron de hacer visible la historia a partir de las imágenes principalmente. Este formato, por su gran tamaño, nos recuerda al utilizado antiguamente en los cantorales o libros para coros, que tenía la función de que los integrantes pudieran realizar una lectura a distancia y para ello había una persona que se encargaba de dar vuelta a las páginas (Torné, 2001).

Para esta situación y como parte de las modificaciones efectuadas al texto, se registraron en hojas engrapadas los diálogos que leían las madres de familia. Sobre esta adaptación material,

el colectivo de docentes mencionó que las mediadoras habían hecho una especie de “libreto” en el que se retoma el texto de la historia para darle lectura en voz alta mientras los niños observan las páginas del libro en formato más grande. En términos generales, podemos señalar que hubo una adaptación material considerable, que implicó una transformación a la obra de origen. Consideramos que estas decisiones tienen consecuencias importantes en la elaboración del significado por parte de los niños, porque se enfrentan a dos soportes materiales hasta cierto punto distintos: el libro en formato grande y “los libretos”, como lo afirma una de las docentes del colectivo. Estos soportes, desde nuestro punto de vista, pretendían confluir en la historia que proponía la obra: uno que vehiculizaba el código visual que fue modificado (libro en grande) y otro que abordaba el código textual, que fue accesible al escuchar la lectura en voz alta a partir de un libreto reproducido para cada madre de familia y para las maestras.

Es importante señalar que la elaboración del libro de gran tamaño incluyó la creación, por parte de las madres de familia, de una portada que no corresponde completamente al objeto escrito original en cuanto a la imagen. La ilustración presentaba los dos personajes del cuento (el pato y la muerte), mientras que el álbum original sólo al pato como protagonista. Como podemos observar, esta decisión representa, en cierto modo una resignificación de la historia en la que se pretende otorgar el mismo peso en relevancia a los dos personajes. Además, en esta nueva realización material, es la portada la única página con lenguaje escrito, porque contiene el título mientras que las demás páginas sólo muestran imágenes, algunas de las cuales se modificaron al unirlas. Se trata evidentemente de cambios importantes a la estructura visual y textual del libro álbum original, como lo señaló el equipo de docentes. Las imágenes recreadas en similitud a las que presenta el soporte impreso original fueron realizadas a partir de la técnica del dibujo y se colorearon con tonos más vivos, al parecer, en opinión de una de las maestras del grupo de análisis, para hacerlas más llamativas frente a la mirada de los niños.

Las docentes del colectivo hicieron notar un cambio de la mayor importancia en esta versión del objeto escrito elaborada por las madres de familia: se omitió el texto en las páginas y con ello, pensamos, se limitó la interacción de los niños con este elemento en el proceso de la lectura. A pesar de esto, las integrantes del colectivo estuvieron de acuerdo en que las modificaciones que hicieron las madres al elaborar el libro en grande tales como utilizar colores

más llamativos y hacer las imágenes amplificadas, son muy pertinentes porque contribuyen a la construcción del sentido por parte de los niños.

La maestra Juanita organizó al equipo de mediadoras para hacer una lectura en voz alta del cuento, cada una de las cinco integrantes tenía un rol determinado: tres madres de familia realizaron las voces a partir de los diálogos de los dos personajes (el pato y la muerte) y del narrador. Durante este proceso de lectura, las otras dos madres de familia cumplieron una función específica, una de ellas, sostener el libro y la otra, pasar las páginas de acuerdo a la trama que leía el grupo de lectoras. Leyeron en voz alta, con una entonación adecuada, haciendo algunos énfasis que indica la composición del álbum; mantuvieron el libro dispuesto para su observación y seguimiento del relato mostrando las páginas correspondientes a los episodios que se iban leyendo. Dichas tareas desarrolladas por las señoras propiciaron la atención e interés de los pequeños. Varios se acercaron al frente del salón en donde se encontraban las mediadoras con el libro, lo hicieron en silencio, en orden, y se sentaron en el suelo; un niño se aproximó en específico al libro y se quedó viéndolo un momento regresando posteriormente a su lugar. Estos comportamientos lectores muestran que cada uno de ellos estaba elaborando el significado de la historia, a partir de sus propias herramientas, experiencias y conocimientos.

En cuanto a las posibilidades de interacción y contacto con el objeto escrito que se plantearon en esta situación, es importante mencionar que los niños participaron en dos experiencias indirectas en el acto de lectura propuestas por parte de las mediadoras: al observar en el libro grande la secuencia de imágenes y su composición y al escuchar los episodios leídos en voz alta. Dentro del colectivo, consideramos que, si los lectores hubieran tenido un contacto más directo y autónomo con los soportes, pudieron haber reconstruido y enriquecido aún más el sentido.

Las docentes coincidieron en que la lectura en voz alta, escuchar leer, es una actividad que contribuye al proceso de la formación del lector, sin embargo, precisan que esta parte se pudo haber potencializado propiciando una actividad más interactiva con cada elemento de la materialidad del texto que se les presentó a partir de la realización de una mediación que contemplara la participación más activa de los niños. Como lo es desde la primera lectura dar un mayor tiempo de observación de las imágenes de las páginas del álbum, claro está, sin que sea demasiado que rompa la continuidad del relato escuchado. Y, en una segunda lectura,

enfaticar claves de significado muy específicas como por ejemplo, el tulipán negro rojizo, su identificación, los momentos en los que aparece, y cómo se muestra en la trama, para de esta forma hacer una interpretación más profunda de la historia. Definimos como claves de significado a aquellos elementos que se presentan en el álbum y que tienen como función contribuir a la elaboración del sentido por parte del lector.

El haber hecho un objeto como el libro en formato grande a partir de las técnicas antes mencionadas, tomar la decisión de otorgar de cierta manera a la obra una función cercana a la del libro silencioso por la presencia casi exclusiva de imágenes (Arizpe, 2013) y llevar a cabo una lectura en voz alta del texto de la historia en un soporte material diferente, son transformaciones dentro de la situación de lectura que implican consecuencias en la construcción del significado por parte del lector pero que consideramos, a pesar de todo, pertinentes porque se respetó en gran medida el lenguaje visual y el textual.

Las reflexiones del colectivo nos muestran con claridad las decisiones que es necesario asumir como consecuencia del diseño de una situación de lectura en el contexto específico del aula y por el hecho de tener como destinatario un grupo de alumnos. Este proceso de transformación del objeto original, necesaria dentro de la situación didáctica, nos suscitó una reflexión en torno al problema de la conservación de la identidad de la obra frente a las sucesivas modificaciones.

En el proceso de adaptación del texto en una situación de lectura dentro de la escuela es muy importante tener conciencia de la necesidad de mantener la identidad de la obra. En el caso, por ejemplo, de las fábulas o de los cuentos tradicionales hay elementos que son sumamente estables y que permiten mantener esa identidad más allá de las sucesivas adaptaciones que se realizan por parte de diferentes autores.

En cuanto a los cuentos de autor, esta adaptación conlleva mayores riesgos porque es difícil mantener la identidad de un cuento que no se conoce. Es el caso de *El pato y la muerte* puesto que se trata de un cuento de autor en el cual, frente a las posibles transformaciones los lectores tendrán dificultad para tener presentes los diferentes elementos que le dan identidad a la obra. Es posible que los niños que participaron en la situación de lectura con este texto puedan imaginar que la secuencia de imágenes se ajusta a la obra original siendo que en realidad se trata de una propuesta diferente surgida de las adaptaciones realizadas en esta situación de lectura.

5.2. Aventuras extraordinarias. Secuencia de situaciones de lectura con la serie Sapo y sus amigos

Presentamos a continuación una secuencia de situaciones de lectura denominada *Aventuras extraordinarias* realizada por la maestra Gema quien se encontraba desarrollando diversas acciones dentro de su etapa como maestra en formación con un grupo de segundo grado en una escuela primaria pública del ámbito semiurbano en el estado de Aguascalientes de la región centro norte de México. Este conjunto estructurado de actividades se integró por cuatro situaciones de lectura y una situación preliminar que se organizaron a partir de la serie *Sapo y sus amigos*, álbumes ilustrados del autor holandés Max Velthuijs. En ellos se presentan las distintas aventuras que viven los cuatro personajes principales, y cuyas historias se articulan en torno a un tema eje: las distintas experiencias emocionales.

Enseguida presentamos una reseña de cada uno de los álbumes, en el orden en el que se utilizaron en la secuencia didáctica desarrollada por la maestra en formación.

Sapo y el forastero. Esta obra ilustra la inquietud que genera la llegada de un nuevo integrante a un grupo de amigos. Se trata de una historia en la que se enfatiza la idea de que cada ser es singular y que es preciso conocerlo antes de juzgarlo por anticipado. Rata, el forastero, llega y se instala en el bosque donde viven varios animales que son amigos. Sapo trata de conocer al nuevo compañero, pero Cochinito y Pata no lo aceptan porque tienen una idea preconcebida de cómo son las ratas: sucias y aventureras. Sapo se da cuenta de que Rata es alguien inteligente, trabajador y muy instruido pero Cochinito y Pata exigen a Liebre que le pida a Rata se vaya del bosque. Liebre les hace ver que ser diferente no es motivo para que se tenga que ir. Un día los personajes conocen la generosidad y la empatía de Rata cuando apagó el incendio de la casa de Cochinito, reparó los daños ocasionados y le salvó la vida a Liebre porque se estaba ahogando. Por estas hazañas, Rata es aceptado en el grupo y comparte con sus nuevos amigos muchas vivencias y actividades ingeniosas y divertidas que todos disfrutaban. Finalmente, un día Rata se despide de sus amigos y les dice que tal vez un día regresará. Todos se ponen muy tristes porque le habían tomado afecto y no comprenden la razón de sus decisiones. Pero Rata debía seguir su camino, ir en busca de nuevas aventuras y aprendizajes, así era su vida.

Este libro en su propuesta de significado promueve la idea de que todos somos diferentes pero que, a pesar de ello, es posible llegar a entendernos.

Sapo enamorado. En este libro se aborda el sentimiento del amor en una dimensión muy particular a partir de la experiencia que vive Sapo. Un día el protagonista se da cuenta de que está experimentando una sensación que no conocía. Ello le causa inquietud y extrañeza por lo que dialoga con Cochinito sobre esta situación. La duda sobre este sentimiento extraño persiste hasta que Liebre le ayuda a descubrir que está enamorado. Sapo, al no ser consciente de quién le ha despertado este sentimiento, se pone a pensar y reconoce que es su amiga Pata. Cochinito le advierte que no puede enamorarse de ella porque son muy diferentes, sin embargo, Sapo no se desanima y busca la manera de conquistarla realizando distintas acciones para llamar su atención. Un día al llevar a cabo una hazaña peligrosa como lo es saltar muy alto, Sapo cae, Pata lo auxilia y lo lleva a su casa para curarlo, le pide que se cuide porque ella lo quiere mucho, es en este momento cuando Sapo le declara su amor y ambos se ven correspondidos en este sentimiento. Este álbum aborda de una forma sencilla y amena el significado de un amor especial que prevalece a pesar de las diferencias.

Sapo tiene miedo. En este álbum, Sapo expone una de las emociones que más agobian a los niños: el miedo, y lo hace de una manera muy cercana a como ellos lo experimentan. Además, esta historia explica en forma divertida las posibles causas de las percepciones que les generan a los niños este tipo de sentimientos de angustia. En el relato, Sapo visita a Pata porque tiene miedo y le pide que lo deje dormir con ella. Sin embargo, ambos al escuchar algunos ruidos extraños se asustan y huyen a la casa de Cochinito quien los recibe de buena gana. Pero al igual que como sucedió en la casa de Pata, los tres se atemorizan al escuchar diferentes ruidos del bosque por lo que permanecen un rato angustiados y sin atreverse a buscar el origen. Posteriormente, Liebre acude a buscar a sus amigos a la casa de Cochinito, porque no los encontraba. Al llegar les explica con calma que no existen los fantasmas ni los monstruos y que todo el mundo ha tenido miedo alguna vez. Les dice, además, que él había, efectivamente, experimentado el miedo, pero en este caso de que ellos, sus amigos, se hubieran perdido.

Sapo y la canción del mirlo. Este libro aborda el tema de la muerte, su significado e impacto en los demás, por lo que es una historia que paradójicamente lleva a una reflexión sobre el valor de la vida. La trama parte de la muerte inesperada de Mirlo quien solía animar el bosque

con su canto. Este suceso no es comprendido en un primer momento por algunos de los personajes del grupo de amigos, Sapo, Cochinito y Pata, quienes tienen dudas sobre lo que le pasó realmente al ave. Es Liebre quien con sinceridad les aclara que está muerto y que todo muere. Entonces deciden enterrarlo y acompañarlo en su despedida, una acción que consideran necesaria pero que les causa una gran tristeza. Al regresar de tal acontecimiento, Sapo les propone jugar y al poco rato todos ríen felices y es así como comprenden lo valioso de estar vivos frente al carácter inevitable y natural de la muerte. Sapo participa en el juego con entusiasmo y concluye afirmando con emoción: “¿no es maravillosa la vida?”, todo ello mientras los amigos escuchan con admiración el canto de un mirlo. El tema de la muerte, como hemos mencionado, en líneas atrás, es uno de los grandes interrogantes que ocupan la mente de los niños, pero de igual forma, en este álbum se trata este tema con seriedad, de una manera sobria y destacando la importancia de disfrutar de la vida (Turin, 2014).

En cada libro de esta colección participan los mismos personajes: Sapo, Liebre, Pata y Cochinito, quienes mantienen su aspecto físico, de vestuario y su personalidad. Lo que varía son las distintas aventuras que presentan al lector para que pueda experimentar los sentimientos que se abordan en estos libros. Estos elementos que permanecen constantes en las distintas obras de este mismo autor representan potencialmente, una oportunidad para establecer ciertas relaciones de intertextualidad, necesarias en la formación de todo lector, especialmente de aquellos que se encuentran en las etapas iniciales de este proceso.

Como parte del trabajo didáctico propuesto por Gema, la maestra en formación, encontramos una secuencia de situaciones de lectura a la que como lo hemos señalado, se le asignó el título de *Aventuras extraordinarias*. Esta secuencia se compone de cuatro actividades vinculadas a partir de los textos ya señalados y una sesión preliminar.

Nuevos amigos. Acercamiento a los personajes de la serie Sapo y sus amigos

Para iniciar con esta secuencia, la maestra en formación consideró necesario organizar una sesión para presentar a los cuatro personajes que participan en los cuentos: Sapo, Liebre, Cochinito y Pata, que fueron elaborados en formato grande cercano a la estatura de los niños, se utilizaron materiales como cartón, pintura, ropa de tela y papel, todo ello con la intención de

que los niños tuvieran contacto con estos personajes de una manera más vívida y realista. La intención de esta presentación inicial era que los niños se familiarizaran e interactuaran con cada uno de estos personajes al conocerlos no sólo físicamente, sino también en su forma de ser y pensar, que se identificaran con algunos de ellos y que incluso llegaran a considerarlos sus amigos.

Antes de presentar a Rata, el otro personaje que participaría en el cuento *Sapo y el forastero*, se les preguntó a los alumnos si creían que el grupo de amigos aceptaría a un nuevo compañero. Los niños mencionaron casi de manera unánime que seguramente lo rechazarían. Las integrantes del colectivo de docentes consideraron que el propósito que se tenía previsto con esta actividad se logró porque, frente a una descripción sin mencionar el nombre, los niños anticipaban fácilmente de qué personaje se trataba (Liebre, Pata, Sapo o Cochinito). Además, fue notorio que los niños aceptaron esta propuesta ficticia de presentación y establecimiento de un contacto cercano con los personajes a quienes pudieron tocar con emoción y considerar que eran “reales” y que estaban en su salón visitándolos. Además, en esta sesión se explicó a los alumnos, de una manera también ficticia desde luego, que el grupo de amigos estaba deseoso de conocerlos y de compartirles sus aventuras extraordinarias y las experiencias que habían vivido.

Esta sesión de preparación antes de comenzar con la secuencia de las cuatro situaciones de lectura correspondientes a cada uno de los cuatro cuentos, permitió la creación de un contexto muy cercano a los niños, un vínculo afectivo, que los llevó a ser partícipes fieles en cada una de las actividades didácticas.

El equipo de docentes consideró, por su parte, que esta situación preliminar fue una preparación y un acercamiento muy pertinente para que los niños accedieran al significado de los cuentos de la serie, por ello, afirmó con seguridad que fue determinante en el desarrollo posterior de cada situación didáctica de lectura. En opinión de las docentes que forman el colectivo, presentar a los niños los personajes “reales” como sus “amigos” dentro de esta actividad preliminar, fue un acierto, porque pudieron conocerlos de cerca, tocarlos, saber cómo se llamaban, cómo eran y hasta identificarse con ellos. Consideraron, además, que, si bien estas modificaciones constituyeron una adaptación material al conjunto de libros de la serie de Sapo, ésta se realizó con cierta cautela porque la docente en formación elaboró los personajes de manera muy semejante a como se presentan en los álbumes. Las docentes destacaron que hacer

esta adaptación material a raíz de organizar el trabajo didáctico en secuencia de situaciones, propició que los alumnos tuvieran una interacción más directa con los personajes, se creó una atmósfera de amistad y confianza para compartir con ellos sus experiencias relacionadas con cada historia.

Les presento a un nuevo amigo. Compartir una despedida

En la situación que la maestra en formación tituló: *Les presento un nuevo amigo*, se leyó el álbum *Sapo y el forastero*. El propósito era que los alumnos reflexionaran sobre el valor de la amistad que transmitía este libro, que relacionaran este texto con alguna experiencia personal y que recordaran alguna despedida triste que hayan tenido. La maestra en formación colocó los personajes frente al pizarrón y los niños mencionaron que eran Sapo y sus amigos. Les comentó que conocerían una de las aventuras de este grupo de compañeros. Los niños manifestaron emoción diciendo: ¡Sííí!, y afirmando su interés por saber de qué se trataba.

Antes de leer, la docente preguntó al grupo cuál era título del cuento, cuestión a la que los alumnos respondieron de forma adecuada, luego dejó un tiempo para que observaran la portada. Enseguida realizó una lectura en voz alta a partir de la proyección de una presentación del cuento en la que cada diapositiva incluía una a una las páginas del libro, ello con la finalidad de que para todos los niños fueran visibles. Se destacó, sobre todo, la portada y los personajes que participan en esta historia. De esta manera, se trataba de mantener la atención y seguimiento en la lectura, dando un tiempo suficiente para la observación de las imágenes.

La lectura que se llevó a cabo fue clara en el sentido de que la voz no trataba de imitar a los personajes, sino que se leyó con claridad, sin hacer entonaciones teatralizadas. Esto con la intención de transmitir, a partir de una situación habitual de lectura, el sentimiento emocional del cuento. Se trataba de esta forma, de que los alumnos logaran construir el sentido del relato al relacionar la experiencia narrada con sus propias vivencias. Los alumnos, por su parte, estuvieron muy atentos escuchando y observando el cuento, asombrados en algunos momentos centrales de la trama como cuando los personajes hablaban mal de Rata y luego se enteraban que era inteligente y sabía hablar varios idiomas.

Al terminar de leer, la maestra solicitó la participación de los niños para reflexionar sobre varias preguntas: ¿Cómo recibieron los amigos a Rata? ¿Pasó lo que ustedes dijeron? ¿No lo aceptaron? Los niños mencionaron las reacciones iniciales de Cochinito y Sapo, que fueron negativas pero que al final todos se pusieron tristes con su partida. La docente retomó esta última idea mencionando que se siente tristeza cuando un ser querido se va y les preguntó si les había pasado una despedida triste como la que experimentó en especial Sapo. Para esto se les indicó que escribieran esta experiencia en una hoja, que sería un secreto, que la depositarían en un buzón y así nadie lo sabría. Los niños escribieron e ilustraron sus experiencias vividas, entre las que destacó el sentimiento de varios de ellos por la despedida de su maestra practicante que habían tenido el año pasado, decían que la extrañaban mucho, que la querían y que se quedaron tristes; otros niños hablaron sobre sus mascotas preguntando por qué se habían ido. Una experiencia también muy conmovedora fue la de una niña quien expresaba gran tristeza porque su hermana se había casado y se fue de la casa, en su escrito le manifestaba mucho cariño y le preguntaba por qué se había marchado. Los ejemplos mencionados dan cuenta de que los alumnos lograron relacionar la experiencia emocional del cuento con experiencias propias muy significativas.

Con relación a esta situación de lectura, las docentes del colectivo coincidieron en que las adaptaciones materiales que se hicieron a la obra original fueron adecuadas porque los niños pudieron observar las imágenes y tener acceso al significado, además, estuvieron presentes los personajes hechos de cartón y tela, lo que contribuyó a continuar con la cercanía e interacción con ellos. Asimismo, estuvieron de acuerdo en que la lectura en voz alta fue también muy pertinente, con la entonación adecuada para que se entendiera la historia, pero sin caer en una excesiva teatralización que alejara a los niños de las propiedades distintivas del lenguaje escrito. Las docentes mencionaron que es evidente que no se realizó una lectura con voces de los personajes y que les pareció muy interesante y relevante que la maestra en formación aclarara la manera particular en la que se iba a leer, lo que indica que ella tiene plena conciencia de cómo hacer el modelado de lectura. Además, mencionaron que en esta situación la docente en formación dio suficiente oportunidad a los niños de interactuar con el objeto escrito, al dar tiempo para que observaran con más detalle cada una de las imágenes del cuento que les proyectó mientras hacía la lectura en voz alta.

Algo que destacó el colectivo fue la conexión afectiva que la docente en formación logró con los niños, puesto que, al compartir sus sentimientos sobre las despedidas, propició que ellos expresaran también sus experiencias en una carta que depositaron en un buzón. Sobre esta actividad de reconstrucción del significado las docentes señalaron que tal vez se podrían compartir las cartas de los alumnos que desearan hacerlo.

¿Qué es el amor? Las acciones por amor

La situación denominada *¿Qué es el amor?* contempló como material de lectura el libro *Sapo enamorado*. En esta situación el propósito era que los alumnos conocieran otra aventura de Sapo, en este caso una en la que se abordaría el sentimiento del amor.

En esta ocasión la lectura se realizó a través de una grabación del cuento que hizo la maestra. Ésta comenzaba con sonidos de un bosque como el canto de los pájaros y el correr del agua. La maestra organizó el mobiliario en media luna para proyectar las imágenes que se mostrarían conforme se reprodujera el audio de la lectura del libro y para que todos los alumnos pudieran darle seguimiento y observar la historia proyectada en una pantalla.

Enseguida pidió a los alumnos que observaran detalladamente la portada del cuento y les hizo preguntas para que mencionaran de qué pensaban que se trataba la historia, qué personajes participaban y de quién imaginaban que se enamoraba Sapo dentro del cuento. Los niños respondieron que seguramente Sapo se enamoraba de Pata.

Al momento de comenzar con la lectura, los niños se sorprendieron al escuchar los sonidos del bosque y reconocieron inmediatamente la voz de la maestra a quien le hacían señas para saber si era ella quien leía en el audio. Los niños se mostraron muy atentos a la proyección y lectura del cuento y se percibía que esperaban saber de quién se había enamorado Sapo. Al conocer que, sorprendentemente, se trataba de Pata los niños estallaron en risas al saber cómo Sapo se dio cuenta de ello. En el cuento, Cochinito le advertía a Sapo que no se podía enamorar de Pata porque eran diferentes: ella blanca y él verde. En esta parte, muchos alumnos movían la cabeza reafirmando la opinión de Cochinito.

Cuando terminó la lectura, la docente señaló que muchos de los niños acertaron en que Sapo se enamoró de Pata y les preguntó: ¿Qué hizo Sapo para enamorar a Pata? ¿Ella también

lo quería? ¿Importó que fueran diferentes? Los niños mencionaron que Sapo le regaló muchas flores y dibujos, que los dos se querían.

La maestra les preguntó a los niños, en tono de complicidad, si alguna vez se habían enamorado y respondieron fuerte: ¡No!!! Entonces les aclaró que también hay amor familiar, el que se siente por un ser cercano como mamá, papá, hermanos y abuelos. Retomó del cuento el hecho de que Sapo hizo algo muy grande para expresar su amor a Pata y les preguntó: ¿Qué harían por la persona que quieren tanto? ¿Qué le regalarían para demostrarle su amor? Posteriormente les mostró una carta que ella hizo para su hermana que es la persona que más quiere. En ella le escribió que gritaría a todos que la quería mucho y que le regalaría un ramo de flores. Además, dibujó a Sapo realizando las acciones extraordinarias que se mencionan dentro del texto. Luego la maestra cuestionó a los alumnos acerca de si tenían a una persona que quisieran mucho y si harían cosas sorprendentes por ella. Los niños dijeron que sí. Entonces solicitó que hicieran una carta como la que ella hizo, en la que escribieran alguna cosa impresionante que harían para demostrar su amor a esa persona. La mayoría de los alumnos hizo lo que realizó Sapo y escribió cosas como que le regalarían muchas flores, un peluche y chocolates, porque son significativos para sus seres queridos. Otra parte del grupo hizo referencia a un regalo con valor material como un automóvil o una suma de dinero para sus padres. En general los niños expresaron la idea de obsequiar algo muy significativo para sus familiares cercanos.

Es evidente que con el desarrollo de esta situación los alumnos lograron establecer ese vínculo entre la experiencia contada en el álbum con un ejemplo correspondiente a su vida personal, al amor familiar, principalmente.

Al realizar el análisis de esta situación de lectura el colectivo docente destacó que, como parte de las modificaciones materiales, la creación del audio con sonidos del bosque agregó significado a la historia puesto que, al escuchar el canto de los pájaros, se generó un ambiente muy pertinente para el desarrollo de la actividad. Hubo un momento en el que se discutió si en el audio del cuento se presentaba una lectura en voz alta o una narración oral. Las docentes coincidieron en que se trataba realmente de una lectura, principalmente por la aclaración que se hizo en la primera situación ya comentada, que no era una lectura en la que se enfatizaran las

voces de los personajes en una forma cercana a la representación teatral, sino una actividad en la que se leía con la mayor naturalidad posible.

El equipo de docentes mencionó que los niños comprendieron la historia y que con la intervención de la maestra en formación reconocieron que también hay amor familiar, no sólo el amor de pareja y por ello la situación enfatizaba la importancia de conocer a los demás para saber de qué manera demostrarles su cariño. En este aspecto las integrantes del colectivo señalaron que fue central que la maestra les compartiera el gran amor que le tenía a su hermana y cómo se lo demostraba, para que imaginaran cómo realizar la actividad de reconstrucción del significado, consigna que fue bien asimilada por parte de los alumnos pues así se mostró en las producciones que hicieron.

Todos tenemos miedo. Acompañar a los personajes

La situación *Todos tenemos miedo* consideró la lectura del libro *Sapo tiene miedo*. El propósito era que los alumnos relacionaran la experiencia del miedo narrada en el cuento con las vivencias propias vinculadas a este sentimiento. La docente les recordó a los niños que ya habían comentado acerca de las cosas que les daban miedo, en especial de noche y cuando se está solo.

En esta situación se realizó una lectura en voz alta por parte de la docente dando espacio para la reiteración del discurso directo por parte de los niños participantes como personajes. La docente le aclaró a todo el grupo que en la lectura de este cuento iban a intervenir algunos compañeros a quienes se les había asignado ya un personaje (cada niño tomó el personaje que le tocó, lo colocó delante de sí y pasó al frente para entrar a escena cuando le tocaba participar). Al momento de leer, cada alumno, representando al personaje asignado, realizó los diálogos y las acciones que se narran en la historia como correr, esconderse, tocar la puerta, etc. Todos se ayudaban entre sí para recordar lo que debían decir de acuerdo con la trama de la historia. El grupo se mostró atento a la lectura realizada en voz alta por parte de la maestra y especialmente a los movimientos que hacían sus compañeros que ejecutaban lo dispuesto en la historia y repetían el discurso directo de cada personaje.

Al terminar de leer, la docente les preguntó a los alumnos acerca de qué personaje tenía miedo y por qué. Un niño comentó que a Sapo le pasó como a ellos cuando sienten que alguien

está debajo de la cama. La maestra retomó esta participación y les preguntó si todas las personas llegamos a tener miedo. Los niños afirmaron que sí, entonces les cuestionó acerca de lo que ellos hacían para dejar de tenerlo. Algunos alumnos mencionaron que buscaban a sus perritos para no estar solos o iban con su mamá. La maestra por su parte, les compartió que ella lo que hacía era rezar, pensar en colores, en dulces, y que de esta forma eliminaba sus temores a la oscuridad.

Posteriormente, la docente les mostró una hoja en grande en la que estaban dibujados todos los personajes del cuento sentados en torno a una mesa. En el centro de la hoja ella se había dibujado contándoles a los personajes todo lo que le causaba miedo y lo que hacía para sentirse protegida y para dejar de tenerlo. Les indicó a los niños que ellos también se dibujarían en la hoja que les proporcionaría, platicando a sus nuevos amigos, los personajes del libro, las cosas que les hacen tener miedo y cómo dejan de sentirlo. La mayoría de los niños expresó tener algún temor a la oscuridad, a los fantasmas, a los duendes, a alguna animación de películas de terror o cuando están solos en casa o en algún lugar desconocido. En cuanto a lo que hacían para dejar de tener miedo mencionaron que se persignaban o rezaban y que pensaban en cosas bonitas; otros niños señalaron que lo que buscaban era estar acompañados y por eso abrazaban a un peluche para sentirse protegidos, en paz y tranquilos. Nuevamente se muestra que los niños han vinculado las experiencias contadas en el cuento con las que ellos han sentido de manera personal.

En el análisis que las integrantes del colectivo realizaron sobre esta situación, destacaron que las adaptaciones materiales al objeto escrito original se retomaron de las situaciones anteriores en cuanto a la utilización de los personajes de cartón, pero en este caso para que algunos niños hicieran la representación de las acciones de la historia. Agregaron que el texto, además de ser leído en voz alta por la maestra en formación, era repetido por cada uno de los niños cuando les correspondía decir el discurso directo del personaje que interpretaban. Acerca de esta forma de lectura con reiteración del discurso directo, les pareció muy interesante dado que no se había tenido la oportunidad de analizarla y consideraron que favorece que los niños estén atentos, tanto aquellos que deben repetir la parte del cuento como aquellos compañeros que ayudaban a recordar el discurso correspondiente. Las docentes señalaron además que, las

formas de interacción que se propusieron en esta situación de lectura propiciaron que los niños estuvieran muy atentos y que lograran construir el sentido de la historia.

Vamos a vivir la vida. Experimentar una pérdida y valorar la vida

En la situación que tenía como título *Vamos a vivir la vida*, se dio lectura al álbum ilustrado *Sapo y la canción del mirlo*. El propósito era que los niños reflexionaran en torno al difícil tema de la muerte y que reconocieran, al mismo tiempo, lo maravillosa que es la vida, todo ello a partir del nuevo episodio de las aventuras de Sapo.

La docente comenzó un diálogo con los alumnos en el que les comentó que en esta nueva aventura de Sapo y sus amigos se trataría un tema difícil para todos: la pérdida de un ser querido, aceptar que todo muere.

En esta situación se contempló una forma de lectura en la que la maestra leyó el texto en voz alta y al mismo tiempo algunos niños realizaron la representación de las acciones de cada uno de los personajes en cada acción que presenta la historia. En esta actividad participaron los niños que ya tenían asignado un personaje desde la situación de lectura anterior, pero en esta ocasión ya sin portar el personaje de cartón, realizando solamente cada una de las acciones descritas para enfatizar la intervención de cada personaje en los episodios que se van narrando. Se contaba con algunos materiales a modo de escenografía de esta historia con la finalidad de hacer más real cada escena: un pajarito, manzanas, una roca, dos palas, una camilla y una hoja de papel bond con el dibujo de una colina alta con nubes, pasto y flores. Estos materiales se distribuyeron en el salón según la disposición conveniente para que se pudieran utilizar en el momento adecuado. Entonces, el material y la representación de las acciones del cuento acompañaron la lectura en voz alta que la maestra realizó.

Los niños que representaron cada una de las escenas participaron de una forma extraordinaria, realizaron exactamente lo que en el cuento se mencionaba. Se pudo observar que los demás alumnos estuvieron muy atentos e interesados en lo que hacían sus compañeros a partir de la lectura y la escenografía montada. Por último, la maestra puso en audio el canto de un pajarito recreando el de un mirlo, con el que finaliza esta historia. Los niños lo escucharon emocionados.

Después de leer, una niña mencionó que así los cuentos eran más bonitos, “con cosas” y el resto del grupo estuvo de acuerdo. La maestra preguntó a los alumnos: ¿Qué tenía Mirlo? ¿Alguien supo qué le pasó? La respuesta directa de los niños fue que estaba muerto, su semblante al dar esta respuesta mostraba que estaban tristes. Fue entonces que la docente les recordó que, aunque pasen cosas que duelen, la vida es maravillosa como lo mencionó Sapo. Una niña recordó la frase: “¿No es la vida maravillosa?”.

La maestra mostró una imagen de Sapo y sus amigos jugando. Los niños se sorprendieron, expresaron ¡Aaaaah! y algunos mencionaron ¡qué bonito! En la imagen se observaba que el grupo de amigos se divertía, que disfrutaba de la vida. Entonces la docente les compartió que para ella era sorprendente ver caer la lluvia, que le parecía muy bonito y único, que eso le hacía ver la vida maravillosa. Les preguntó a los alumnos qué era lo que les gustaba de la vida y algunos mencionaron aspectos relacionados con la naturaleza como la salida del sol y cuando aparece el arcoíris.

Enseguida la docente les entregó a los niños una hoja con una imagen como la que les mostró en donde aparecían Sapo y sus amigos. Les pidió que la colorearan y que dentro dibujaran y describieran las cosas bonitas que les hacían ver la vida maravillosa. Los niños pusieron color a los personajes, la mayoría dibujó el arcoíris y describió sus colores; otros dibujaron el sol y mencionaron que así podían salir a jugar; unos más dibujaron la luna y las estrellas y expresaron que les encantaba la noche.

El análisis que realizó el colectivo docente sobre esta situación, concluye que las modificaciones materiales que se hicieron al libro son un tanto radicales, puesto que consistieron en hacer una representación de la historia con la participación de los niños que interpretaron a los personajes, empleando una escenografía a base de elementos centrales de la narración como el mirlo, la camilla, dos palas, la montaña y manzanas. La maestra en formación hizo la lectura del texto y utilizó el audio del canto del pájaro. Las docentes consideran que estas decisiones fueron muy acertadas para que los alumnos estén muy atentos y construyan el significado de la historia. Sin embargo, les parece que es necesario hacer una lectura previa y que los niños tengan un conocimiento anticipado de los diálogos y las acciones para realizar una mejor representación de la historia.

Las maestras del colectivo sugieren, además, que la interpretación de los personajes la hagan otros niños distintos a los que ya habían participado en la situación anterior. Por otro lado, consideran que hace falta que todos los niños del grupo tengan una interacción más directa con el objeto escrito original, es decir, que puedan observarlo, por ejemplo, con proyecciones en una pantalla. En nuestra apreciación esta lectura con un mayor contacto con el texto puede realizarse en un momento posterior en el que se conceda a los niños una mayor autonomía para la exploración del libro.

Al hablar en términos generales de esta secuencia de situaciones, el grupo de docentes coincide en que la situación preliminar fue fundamental para el desarrollo de la secuencia, porque se generaron condiciones y las bases para la realización de cada una de las situaciones didácticas. Además, las docentes señalan que las adaptaciones materiales que se hicieron a los libros fueron en general pertinentes, porque los niños lograron acceder al significado a partir de interactuar con los personajes “reales” de los cuentos. Estas modificaciones materiales permitieron a los alumnos observar las proyecciones en diapositivas de algunos cuentos, tener contacto con el texto al escuchar las historias con lectura en voz alta que hace la maestra en formación, así como observar las acciones que realizan los niños que interpretan a los personajes en cada episodio.

Respecto a las formas de lectura, las integrantes del colectivo coinciden en que les parecen muy pertinentes, que son creativas y diversas y que atraen la atención de los niños. Las docentes argumentaron que los recursos que acompañaron la lectura en voz alta como lo son los personajes “reales”, los elementos de escenografía y el involucrar a los alumnos, les parecen decisiones muy bien pensadas, que favorecen que los pequeños se mantengan atentos, que escuchen, observen, y que algunos hasta participen en acciones que contribuyen a modelar la lectura.

El colectivo docente sugiere que, para las situaciones de lectura con niños que se encuentran en proceso de adquisición de esta práctica, se deben generar oportunidades en las que tengan espacios para observar el contenido de las páginas, sobre todo en aquellas situaciones en las cuales no se consideró hacerlo. Lo importante es que tengan un mayor contacto con el texto, además de haberlo escuchado y con la imagen, además de haberla contemplado, todo ello a partir de los distintos materiales didácticos.

Algo que destacó el colectivo de manera especial, fue el vínculo que la docente en formación logró con los niños, puesto que, al compartirles sus sentimientos y sus experiencias, se generó un espacio de confianza en el cual los alumnos entablaron una comunicación muy cercana en la que expresaron sus vivencias y emociones relacionadas con la trama de cada libro en esta secuencia.

El equipo de docentes afirmó que las actividades de reconstrucción del significado fueron muy pertinentes para comunicar lo que cada niño comprendió al expresar su experiencia. En todas estas actividades estaban presentes los personajes de esta serie, ya sea en las hojas con imágenes para colorear, dibujar y escribir texto. Las docentes sugieren que en estas situaciones se dé un espacio para que se compartan en el grupo estas producciones de alguna manera y así todos tengan oportunidad de conocer las experiencias de los niños que deseen presentarlas.

Las docentes opinan que construir una secuencia de situaciones implica varios retos: encontrar los libros que integren la secuencia, decidir la temática por abordar, buscar cómo generar que un libro lleve a la lectura de otro, así como contemplar las acciones para que los niños participen con interés en cada situación de lectura. Ellas mencionan que, en esta secuencia de situaciones analizada, la selección de los materiales de lectura fue muy importante, porque el tema de los sentimientos es significativo para los niños y es muy probable que muchas de las experiencias que se tratan en éstos las hayan vivido. Además, la secuencia se articuló de una forma muy natural puesto que los libros integraban una serie con varios elementos que permanecían constantes. En estos libros participan los mismos personajes y así cada trama abordada es una aventura que vive el grupo de amigos que cada vez pueden conocer mejor los niños. Otro factor determinante en el éxito de esta secuencia fue hacer que los personajes salieran de algún modo de su mundo ficcional y acompañaran a los niños. Este recurso dentro de la situación didáctica, que Van der Linden (2015) caracteriza como ilusionismo favoreció que los personajes estuvieran cerca de ellos para comunicarse a partir de la lectura, la conversación y de las actividades de reconstrucción del significado.

Finalmente, el colectivo consideró que fue un acierto trabajar una secuencia de situaciones de lectura, creen que fue más provechoso que hacerlo con situaciones aisladas. El grupo de docentes está de acuerdo en que, abordar la lectura bajo este esquema didáctico,

favorece que el niño pequeño tenga oportunidades de participar en prácticas de lectura propias de los lectores experimentados, en específico, en el desarrollo de relaciones de intertextualidad.

6. Reconstrucción de situaciones de lectura derivadas del diseño colectivo

Enfrentar la tarea de elaborar situaciones didácticas de lectura a partir del trabajo colaborativo demanda la construcción de un espacio de reflexión en el que se ponen en juego tanto los puntos de vista y la experiencia personal como aquellos que se construyen a partir de la discusión y el pensamiento colectivo. Las situaciones didácticas, en su diseño final, no son en estricto el resultado de un consenso absoluto que involucra a todas las integrantes del equipo de docentes, por lo que el conocimiento didáctico que surja de este espacio de colaboración estará sujeto siempre al debate, rasgo peculiar de la mayor parte de las aportaciones en el ámbito de lo didáctico. Lo importante es que los principios generales derivados de este proceso de construcción se constituyan poco a poco en lineamientos efectivos para orientar el desarrollo de las tareas que supone la formación del niño como lector.

Presentamos enseguida el análisis del proceso de construcción de estas situaciones en la fase de estructuración y de afinación de criterios para la selección de materiales de lectura.

Es importante mencionar que para el diseño de las situaciones hemos partido de los siguientes acuerdos fundamentales: a) trabajar con el libro en singular y con los libros en su conjunto, consideración que parte de que la amplia gama de prácticas de lectura requiere necesariamente de un contacto con el texto en estas dos condiciones; b) abordar materiales escritos que involucren una relación imagen-texto propia de los álbumes ilustrados; c) adoptar una concepción de lectura en sentido amplio que considere la noción de materialidad y el lector implícito que le subyace y d) asumir la visión de que la lectura vincula las experiencias personales y los significados que surgen del objeto escrito.

La estructura del diseño didáctico se integró fundamentalmente por situaciones de lectura en secuencia y por situaciones de lectura específicas, ello con la finalidad de favorecer el reconocimiento de algunas semejanzas que podemos identificar en este tipo de materiales y de abarcar algunos ejemplos de la diversidad de álbumes. A continuación explicamos cómo se diseñó.

6.1. Diseño del proyecto *Historias escondidas. Un acercamiento didáctico a los libros álbum* ***Las situaciones de lectura en secuencia. Dos secuencias: por tema y por estilo icónico***

Las situaciones en secuencia se han planteado considerando la posibilidad de que el niño pueda establecer semejanzas entre los álbumes, por ello pensamos que podríamos agrupar las obras a través de la unidad temática y del estilo. Respecto a la clasificación de los álbumes por su semejanza en el tema, creemos que este eje permite abordar libros con contenidos de especial interés para los niños. Para tal efecto, retomamos las aportaciones de Joëlle Turin (2014) especialista francesa en literatura infantil para orientar nuestras decisiones. Esta autora considera como libros de calidad aquellos que se dirigen al niño con respeto y con la intención de acompañarlo en su desarrollo, lo que implica ayudarlo a comprender y resolver todas aquellas inquietudes que le surgen en la medida que va conociendo el mundo e interactuando con los demás. Las emociones, preguntas, sentimientos, dudas y conflictos que se plantean los niños ante las experiencias de la vida, pueden entenderlos cada vez mejor al experimentarlos a través de estos materiales. Los pequeños se forman, de este modo, una visión más clara y profunda de quiénes son, de lo que significan para los demás y de su papel en este mundo. Creemos que cuando ellos encuentran semejanzas en los temas que abordan algunos libros, tienen oportunidad de hacer comparaciones, reflexiones y dar opiniones sobre el significado, esto constituye una de las prácticas lectoras fundamentales: el establecimiento de relaciones de intertextualidad.

En este tipo de secuencia que agrupan los materiales por semejanza temática, el colectivo de docentes seleccionó algunos libros como lo son: *Vaya Rabieta* de Mireille d' Allancé; *¡Me comería un niño!* de Sylviane Donnio y Dorothé de Monfreid; *Carlota y Miniatura*, de Pierre Le Gall-Éric Héliot. El tema general que las docentes identificaron para esta agrupación es: las interrogantes de los niños ante las reglas de los adultos y de las normas básicas de la convivencia social. En el primer libro al que se ha hecho referencia se presenta una historia en la que el protagonista, un niño llamado Roberto, se enfrenta a algunas situaciones cotidianas que no acepta y que lo llevan a frustrarse al punto de destruir, en su inconsciencia, hasta sus cosas más preciadas; poco a poco se controla, vuelve a la calma y hasta pide postre a su padre. El segundo libro trata de un pequeño cocodrilo que toma conciencia de lo irracionales que pueden ser algunos deseos. Un día este personaje decide no comer más lo que preparan y le ofrecen sus padres y pide con insistencia comer un niño. Al ver la imposibilidad de realizar este deseo acepta

finalmente las reglas familiares. Finalmente, el tercer libro hace una propuesta de significación en la que la protagonista Carlota, manifiesta su constante inconformidad ante las tareas cotidianas que debe realizar en casa y en la escuela.

Sobre la discusión en cuanto al orden de abordaje de los libros en esta secuencia, el colectivo planteó algunas consideraciones: el cuento de *Vaya Rabieta* es una historia que puede ser cotidiana para los niños, aunque el manejo de la rabieta se presenta como algo que sale del mismo niño que es una propuesta muy fantástica y por tanto compleja en el sentido de construir el significado; que el de *¡Me comería un niño!* el del pequeño cocodrilo si bien se trata de un cuento más cercano al formato de los libros ilustrados y presenta una cantidad de texto considerable, resulta divertido en la trama y que el de *Carlota y Miniatura* es difícil de entender respecto a la relación imagen-texto por ser contradictoria. Por lo tanto, las docentes propusieron que la secuencia comenzara con el texto de *Vaya Rabieta*, luego *¡Me comería un niño!*, y por último, *Carlota y Miniatura*.

En cuanto a la semejanza por estilo, haremos esta clasificación basándonos en los términos que plantea la especialista en crítica literaria Sophie Van der Linden (2015) a quien hemos citado constantemente en este trabajo. Esta autora señala que el estilo es un principio presente en este tipo de objetos materiales, que se puede observar con más claridad en la obra de algunos autores que han creado un sello propio y distintivo. El estilo puede expresarse también como un rasgo cultural que es reconocible en algunos libros como una característica central en su composición. Consideramos que reconocer el estilo permite a los lectores establecer vínculos con otros libros que presentan elementos que podríamos considerar constantes en la producción de un autor, es decir, establecer relaciones de intertextualidad reconociendo estos rasgos. El establecimiento de este tipo de relaciones es una característica fundamental de las prácticas del lector competente.

En esta clasificación basada en el estilo se ha decidido abordar algunas de las obras del autor japonés Satoshi Kitamura, gran ilustrador y autor de libros infantiles que tiene una trayectoria muy vasta en la que podemos observar un estilo muy particular en la ilustración. Los libros que se han seleccionado para desarrollar este tipo de secuencia son: *Fernando furioso*, *En el desván* y *¿Yo y mi gato?* El colectivo mencionó que estos tres libros presentan elementos que podemos considerar como rasgos constantes: la inclusión habitual de un niño como personaje

principal, muy parecido en su aspecto físico, su forma de vestir, sus expresiones y sus actitudes; la presencia de un personaje secundario (un gato) que el autor incluye de manera recurrente en su obra como acompañante fiel del protagonista. Las docentes han argumentado que se trata de libros muy divertidos en los que el autor crea un mundo que parte de la realidad para transformarse poco a poco en una ficción ingeniosa que atrapa al lector. Algunos especialistas han afirmado que este autor utiliza la estética del constructivismo en la expresión de lo imaginario en su trabajo, señalan además que este artista gráfico emplea también elementos del surrealismo, que dan como resultado escenas ilusorias que dan vida a una narrativa que él comunica con notable habilidad (Juan Cantavella, 2015).

En esta secuencia el grupo de docentes discutió de igual manera el orden en el que se desarrollarían las situaciones de lectura de los tres libros álbum que la integran y decidió comenzar por el libro de *Fernando furioso*, luego con el de *¿Yo y mi gato?* y terminar con el de *En el desván*. Los argumentos de las maestras fueron que proponían iniciar con *Fernando furioso* porque podría ser un puente entre la secuencia anterior y ésta, dado que trata de un niño que llega a ponerse furioso al no dejarlo hacer lo que él quería, consideraron que de este modo los niños podrían seguir encontrando un patrón temático entre los libros leídos. Enseguida continuar con *¿Yo y mi gato?* al parecerles un álbum interesante por la trama fantástica y divertida entre los personajes Nicolás el niño y su gato Leonardo al cambiar de cuerpo por un día, mencionaron que era un poco extenso pero que era una ficción asimilable y familiar contemplando la participación de la bruja. Y finalizar con el libro álbum *En el desván* porque para las docentes era el más difícil de entender, dado que trata un tema de un niño que busca cómo divertirse en su propia casa imaginando distintas aventuras en un lugar mágico creado en su imaginación. Ellas pensaron que los pequeños tal vez tendrían poca familiarización con este tipo de historias y que podría resultarles distante por el grado extremo de fantasía, pero coincidieron en que la situación de soledad del protagonista para varios sería una experiencia conocida.

Las situaciones de lectura específicas. Abordaje de variedad de álbumes

Las situaciones específicas se enfocan en la diversidad de álbumes, en particular aquellos que presentan características muy distintivas. El colectivo de docentes ha propuesto algunos materiales de lectura, que les han parecido diferentes e interesantes. Se han seleccionado algunos libros representativos de esta diversidad: libros álbum con una historia contada principalmente en las imágenes, libros sin palabras, libros de arte y libros en los que el recurso del ilusionismo está presente (Van der Linden, 2015). Enseguida describimos en qué consiste esta clasificación y presentamos el libro elegido para cada situación de lectura.

Libros con predominancia de la imagen. En este tipo de obras la historia es contada principalmente a través de las imágenes, y por lo tanto, el texto desempeña un papel más bien secundario. Para esta categoría se seleccionó el libro *Buenas noches, Gorila* de Peggy Rathmann. Es un álbum que trata de un gorila que abre las jaulas de los animales de un zoológico, justo después de que reciben el saludo de buenas noches del vigilante del lugar. De forma divertida y un tanto irónica, la historia cuenta cómo los animales siguen al guardia de manera sigilosa para dormir cómodamente en la casa de éste. En cuanto a este objeto escrito las integrantes del colectivo expresaron que les parece un cuento divertido, en el que la imagen es central para entender el contenido de la historia. Además, consideran que la información que aporta cada una de las imágenes demanda un lector atento que se detenga en cada detalle, por ejemplo, que pueda descubrir que varios de los animales del zoológico tienen como juguete una figura pequeña semejante a ellos y que a la par de lo que hace el gorila, aparece un ratón con un plátano que tiene una participación peculiar en el relato. Las docentes coinciden en que la imagen favorece la construcción de la trama, dado que el texto es poco y repetitivo. En su opinión, estas características les dan seguridad a los niños pequeños en el acto de lectura.

Libros sin palabras, mudos o silenciosos (Arizpe, 2013). Son aquellos en los que el único texto que se puede encontrar está en la cubierta (título del libro, nombre del autor o autores, datos editoriales) y en la contracubierta (sinopsis de la historia, datos del autor o autores). Al interior de estos materiales, se presentan las páginas sólo con las imágenes que cuentan la historia por completo. El álbum que se propuso en un principio para abordar este tipo de libros fue *El ladrón de gallinas* de Béatrice Rodríguez. En este caso, el colectivo mencionó que se trata de una obra interesante para los niños, pero que es necesario que el docente los

orienta en la búsqueda de ciertas claves para que puedan acceder al significado. Posteriormente se decidió cambiar el libro anterior por tratar un tema un poco polémico para los niños pequeños. En su lugar se eligió el libro *Amigos* de Andrea Hensgen también ilustrado por Béatrice Rodriguez. El equipo de docentes consideró que la historia era muy cercana a los niños de primer grado porque recién ingresaron a la escuela primaria y porque el vínculo con las mascotas es una experiencia que la mayoría tienen a esta edad. Además, porque las ilustraciones son muy tiernas, argumentaron que sería un libro bien recibido por los pequeños.

Libros de arte. En estos libros, que generalmente plantean una historia que parte de una obra de arte, se recuperan elementos específicos de una cultura, su visión del mundo o de la vida. Dentro de esta clasificación se ha elegido un libro que aborda un mito persa, *El jardín de Babaï* de Mandana Sadat. Sobre este material de lectura, el equipo de docentes manifestó que consideraba de interés que la historia se articulara en torno a la tradición persa de la elaboración de tapices y que esta se utilizara para contar en forma de mito el origen de este elemento tan distintivo de esa cultura.

Libros en los que está presente el recurso del ilusionismo. Se trata de materiales en los que los autores utilizan diferentes elementos de la materialidad del libro para que la ficción intervenga en la realidad, en ciertos momentos, dirigiéndose al lector a través de múltiples gestos y guiños, como lo establece la autora ya citada (Van der Linden, 2015). En esta categoría se había sugerido abordar el álbum *Los tres cerditos* de David Wiesner. Esta obra llamó la atención de las docentes por el montaje creativo de las imágenes, en el que los personajes salen de su mundo ficcional y entran a otros posibles dirigiéndose incluso, directamente al lector. Afirmaron que es un libro difícil para los niños, por la composición, manejo de la trama y la relación imagen-texto tan peculiar, aunque consideraron que el hecho de conocer el cuento clásico era una buena base para que logren construir el significado, desde luego, con el acompañamiento de un mediador. Finalmente, se decidió utilizar otro libro porque se consideró que los gestos de intertextualidad eran muchos, es decir, los personajes elegían entrar a distintas historias conocidas, dado que el autor utilizó el recurso metaficcional de la metalepsis para que éstos ingresaran de un nivel narrativo a otro: intradieгético y metadieгético (Lang, 2006; como se cita en Ruiz, 2012). La reelaboración, en este caso el hipertexto del cuento conocido *Los tres cerditos* que es el hipotexto, de acuerdo con Mendoza (2003), enfrenta al lector a varios niveles

narrativos, condición que las docentes pensaron podría ser algo complejo para los pequeños. Entonces se optó por trabajar con el álbum de *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)* de Luis Pescetti y del ilustrador O'Kif, también un hipertexto. En esta obra están presentes algunos guiños de ilusionismo en la gráfica de la historia: los personajes interactúan con el lector al dirigir su mirada hacia él compartiendo ciertos episodios del relato. El colectivo argumentó que es un libro muy singular, que es difícil por los distintos elementos que se agregaron a la historia conocida de *Caperucita Roja* (hipotexto): los nuevos personajes Jorge y su papá, la interpretación que cada uno hace de este cuento clásico, expresada en la ilustración. Dichas características demandan al lector la interpretación de una nueva historia en la que pongan en juego el texto y la imagen, en la que el conocimiento del hipotexto es una base firme para la construcción del sentido.

Ahora bien, es preciso aclarar el término hipertextualidad, recordando que, Mendoza (2003) plantea que, esta condición de intertextualidad está presente en cada uno de los textos que elabora el autor, dado que cada escrito en términos generales es el resultado de otros textos de acuerdo con G. Genette (1982), porque a partir de ellos nace el texto creado, sin embargo en esta investigación utilizaremos este término en particular cuando hablamos de álbumes que son una reelaboración explícita de otras obras ya muy conocidas. En este caso el álbum elegido *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)* que es un hipertexto como ya se mencionó, una reelaboración del cuento clásico *Caperucita Roja*, que al ser este la historia original es llamado hipotexto, por lo tanto el sentido estético de este álbum lo define una hipertextualidad consciente, intencionada, por así decirlo. Cómo veremos esta condición de origen y otros recursos metaficcionales también indicios de intertextualidad que utilizaron los creadores de este libro álbum, determinan una mayor complejidad en la propuesta de significación, por lo tanto un mayor reto para el lector.

Para concluir este apartado es importante señalar que, en cada una de estas formas de organizar el abordaje de los libros álbum se desarrolló una actividad inherente a este tipo de materiales editoriales, nos referimos a la **relectura**. En este proceso que implica volver a la obra, los sujetos se enfrentan a un texto en cierto modo diferente, en tanto que identifican nuevos índices de significado lo que los conduce a resignificar la historia. Consideramos que este ir y venir al libro implica también establecer de alguna manera relaciones de intertextualidad, en el

sentido de que se retoman elementos de cada uno de los momentos de reencuentro con la obra. Este comportamiento lector es promovido de manera intencional por los álbumes puesto que contienen variadas claves de significado y podríamos decir que plantean, por ello, distintos niveles de interpretación.

Además que, como parte fundamental de las decisiones del diseño, se contempló dentro de la mediación, considerar como posibles acompañantes en este proceso a un personaje ficcional, a las integrantes del colectivo, a los propios alumnos y a los padres de familia. Al otorgarles este rol, hablamos de una *mediación delegada*, en el sentido de que el maestro les transfiere su responsabilidad como lector principal. La inclusión de un personaje ficticio, un personaje ficcional podría desarrollar esta tarea de acompañamiento en la lectura al interpretar los textos y aportar una forma de mediación novedosa para los niños, como por ejemplo dialogar con ellos acerca de las historias y sobre los personajes que vayan conociendo. Las docentes por su parte, realizarían algunos videos, audios y otro tipo de materiales para favorecer el acceso al significado por parte de los niños, al mismo tiempo que se constituirían para ellos como modelo principal de la actividad de lectura. Los niños, tendrían una participación como lectores acompañados por el mediador y lectores autónomos cuando estén en posibilidades de hacerlo, desarrollarían las actividades de profundización y reconstrucción del significado diseñadas para cada álbum. Por último, se consideró que los padres de familia o acompañantes colaborarían en casa, en el acompañamiento de la lectura del texto (relectura) en formato PDF (Portable Document Format, en sus siglas en inglés, Formato de documento portátil en español), o en el pequeño libro de *Fernando furioso* y con la orientación necesaria para favorecer el acceso al significado.

Condiciones para el diseño de las situaciones didácticas

Para la discusión de las decisiones didácticas que se tomarían para diseñar cada una de las situaciones de lectura se consideró un esquema que contempla las transformaciones didácticas correspondientes a una situación de lectura: las materiales, las de interacción y contacto y las de formas de lectura y mediación. La situación didáctica contempla: la forma de acercamiento a la lectura, el modelado de lectura, la relectura y la reconstrucción del significado del álbum con

las experiencias personales de los alumnos. Se realizó el diseño de cada una de las situaciones didácticas teniendo en mente en todo momento el álbum a leer, sus características específicas, semejanzas o diferencias con el resto de los seleccionados; favorecer el acceso al significado a través de una primera lectura ininterrumpida, de una segunda oportunidad de leer para detenerse a identificar más detalles que enriquecieran el sentido construido y como recreación de un nuevo encuentro con el libro álbum, con la participación de los compañeros, la docente y en algunas ocasiones del personaje ficcional y finalmente al relacionar la ficción reconstruida personalmente con sus experiencias. Enseguida se expone el proceso de creación del personaje ficcional que define el contexto de la comunidad de lectores y las características específicas de los dos encuentros de lectura que se desarrollarían en cada situación didáctica diseñada.

La viabilidad de un personaje ficcional. En el marco de las transformaciones de una situación social de lectura a una situación didáctica de lectura abordamos una correspondiente a la mediación en la situación de lectura. En este caso nos planteamos si era posible contemplar una voz distinta a la del docente en específico, la voz de un personaje ficcional que favoreciera el contacto de los niños con la ficción de los materiales de lectura. Para ello partimos de algunas experiencias, que pudimos identificar, conocer y observar en varios ámbitos relativos a la promoción de la lectura y a la formación de lectores en la escuela.

La creación de un personaje ha sido utilizada en distintos ámbitos que tienen como propósito la promoción de la lectura. Una librería especializada en ilustración retomó un personaje de una historia conocida en la literatura de Roald Dahl *Fantastic Mr Fox*: un zorro. De esta obra el fundador de la librería adopta el nombre *Mr Fox* y hace una tematización en torno al contexto y acciones del personaje para ofrecer los distintos servicios con los que cuenta. Así por ejemplo hace recomendaciones de libros señalando que los ha obtenido de la cacería de estos materiales; indica a los clientes que serán atendidos por los zorros ayudantes; al mencionar las direcciones de las dos librerías que componen dicho proyecto, las nombra como madrigueras. En su propaganda se utilizan además ilustraciones, imágenes y figuras de distintos materiales, alusivas al personaje citado. De acuerdo con lo mencionado, podemos señalar que, se maneja un contexto semántico relacionado con el personaje como parte de la recreación de la ficción construida para difundir y atender este espacio comercial que se dirige a los lectores, desde una

atmósfera que los invita a participar en distintas actividades conformando así una gran comunidad.

Algunas experiencias más cercanas al ámbito de interés de esta investigación, la escuela, en las que hemos observado también la incursión de un personaje, se mencionan a continuación. El caso documentado en apartados anteriores en el que los personajes de la obra salen de su mundo ficcional. En esta experiencia se desarrolló una secuencia de situaciones didácticas de lectura de la serie *Sapo y sus amigos* de Max Velthuijs, en la que los personajes de estas aventuras se presentaron ante los alumnos como sus amigos y para acompañarlos durante las actividades que planteaba el proyecto didáctico. Los personajes salieron de los libros en forma física, hechos de cartón con tela y con una altura similar a la de los niños de segundo grado de educación primaria. Estas decisiones didácticas tienen como finalidad propiciar un acercamiento a la lectura a partir de las experiencias emocionales que plantean las historias que pueden ser muy parecidas a las de los lectores. Compartir estas experiencias con los personajes tiene un significado especial para los alumnos. En la primera interacción con el grupo escolar los alumnos se acercaron emocionados a tocarlos, les llamaba la atención la vestimenta, decían que la ropa era suave y bonita, una de las niñas le pidió a la docente llevarse a Sapo a su casa (Saltijeral, 2019). Como vemos, esta primera impresión va generando ya un vínculo de amistad entre los personajes y los alumnos.

Por otro lado, haré mención de un proyecto acerca de la formación de una comunidad de lectores en el que es determinante la participación de un amigo secreto, *Larigo Rigola* (Pérez, 2004). Este personaje realizó una función cercana a la de un docente. Le enviaba cartas a cada uno de los alumnos. Les solicitó pertenecer a su club y ser su amigo secreto para dialogar sobre lo que hacían y lo que les gustaba del club de lectura. Los niños al principio se mostraron sorprendidos y varios de ellos escépticos de la existencia del personaje, pero finalmente lo aceptaron y deseaban conocerlo. En este caso los alumnos tuvieron la oportunidad de escribirle a un amigo para contarle sus experiencias en el club y también algunas personales porque le llegaron a tener confianza y afecto. La decisión didáctica de la participación de este personaje hizo posible conocer las experiencias de los alumnos en el espacio de lectura creado y en forma particular cómo este tipo de mediador favorece y propicia intercambios e interacciones propios de una comunidad de lectores.

En otra experiencia de educación a distancia durante la pandemia acerca del desarrollo de la autonomía lectora con niños de primer grado (Cruz, 2021) se tomó como decisión didáctica central la incursión de un personaje para favorecer la interacción de los niños con la ficción, *El Hada de los libros*, fue creada con ese propósito, era una muñeca a la que se le colocaron unas alas, y de acuerdo con el libro a leer se le caracterizaba con algún accesorio alusivo al contenido, además portaba una bolsa en la que traía el libro en pequeño. Su rol consistía en conocer las historias, presentarlas, leerlas y comentarlas con los alumnos. Esta forma de mediación se presentaba a través de videos en los que se mostraba al personaje proponiendo acciones con las que interactuaba con los niños, el objeto escrito y la docente. Los alumnos participaron en las actividades, conocieron libros, prácticas lectoras y se interesaron por el personaje, pedían a la maestra que cuando fuera a la escuela en las clases presenciales llevara al *Hada de los libros* para conocerla. Los niños pudieron leer varias historias con la mediación del personaje. Al respecto varios autores coinciden en la importancia de que el mediador sea el puente para acceder al significado del libro, sobre todo si no saben leer convencionalmente (Ferreiro, 1996; Lerner 1996).

Como hemos visto, la participación de un personaje ficcional en las situaciones de lectura puede plantearse de distintas formas y con diferentes funciones. En todos los casos representa una condición muy viable para favorecer relaciones y vínculos de los lectores con las historias que proponen cada uno de los materiales escritos. La mediación que desarrolla el personaje ficcional propicia que los niños lean los libros y dialoguen sobre las experiencias que estos mundos comparten y evocan. Este tipo de mediador facilita el acceso a la ficción, puesto que es un actor que funge como un puente entre la realidad y la fantasía. Es un interlocutor en el contacto con las propuestas de significado de los libros y en la recreación de prácticas de lectura que subyacen a éstos. Este rol nos llevó a considerar que un personaje ficcional puede influir positivamente en la conformación de una comunidad de lectores.

Pudimos observar que en las experiencias referenciadas utilizar un personaje ficcional favorece la conformación de una atmósfera para promover la lectura. ¿De qué forma? Al dinamizar los espacios que tienen como propósitos reunir y formar lectores, esto es proponer actividades a partir de los libros. En estos espacios hay libros y se desarrollan prácticas culturales relativas a éstos, como leerlos, comentarlos, recomendarlos, analizarlos, es decir, se crean

experiencias de interacción con estos objetos editoriales. Se favorece la creación de comunidades de lectores a partir de un interés y de la curiosidad generados. Estas agrupaciones se constituyen en torno a un proyecto en el que es posible crear un vínculo con los materiales escritos, con las historias y entre quienes participan en estos encuentros.

Es por ello que en esta investigación se tomó la decisión de incluir una tercera voz, un personaje como mediador en la situación de lectura, cuya principal función sería desarrollar en los lectores potenciales **la aceptación del pacto ficcional**, como condición esencial para que el lector acceda a los mundos que proponen en este caso los libros álbum seleccionados. ¿A qué me refiero con el pacto ficcional? A que los lectores acepten la propuesta de significado que les plantea la obra, claro desde sus propios conocimientos y experiencias. En un texto narrativo el lector acepta tácitamente un pacto ficcional, sabe que lo que se narra es una historia imaginaria, pero no por eso la cuestiona, simplemente da como cierto lo sucedido en ella (Eco, 1994).

Entonces para el proyecto didáctico se creó un personaje ficcional cuyo rol en la situación de lectura fue determinado a partir de las funciones que se pensaron eran convenientes que desarrollara. Creímos pertinente que este personaje no realizara las acciones de un docente para no duplicarlas, en especial para no romper el pacto ficcional a establecer y fungir como núcleo articulador del conjunto de situaciones didácticas que tenían como finalidad crear una comunidad de lectores en un grupo de primer grado de educación primaria.

El personaje ficcional sería un mediador de lectura cuyo principal propósito sería interactuar con los lectores potenciales, compartir con ellos su mundo ficcional y el de otros personajes, es decir, ser el puente entre la realidad y la ficción como antes se había mencionado. Que realice funciones como presentar los libros; modelar la lectura; dialogar sobre el significado que proponen los libros; hacer énfasis en algunas partes del libro (claves de significado); compartir sus experiencias y opinar sobre los libros, las narraciones y los personajes; recomendar libros. Al ser un personaje que representa un puente entre la ficción, las ficciones y la realidad, estaremos hablando en esta investigación de un **personaje metafictional**. Sería para los niños un personaje amigo que vino del mundo de los libros. Consideramos que este tipo de personajes genera un ambiente propicio para hacer nacer el interés por involucrarse en el mundo de la ficción, a partir de que la ficción se hace presente en

el mundo real como enlace con la ficción de cada libro que formaría parte de este proyecto de lectura.

Se trabajó con el equipo de docentes en el diseño de este personaje ficcional, se les pidió que propusieran algún personaje que llevara a cabo las tareas antes mencionadas. Se analizaron varias propuestas entre ellas: Pulpaventurín, un pulpo que visitaba los mundos de los libros; Mandarin El Pirata, un pez en busca cofres que contienen cada libro; Stella, La Astronauta, quien viaja por el universo de los libros, por los mundos de papel; o que fuera un robot o un unicornio. Se decidió desarrollar el personaje de Stella, La Astronauta. El equipo consideró que era el personaje con mejores posibilidades para crear un contexto fantástico del proyecto didáctico con libros álbum. Sus argumentos se centraron en que era un personaje femenino, era una astronauta que viene del universo de libros, que conoce esos distintos mundos y sus personajes, que viajaba por ese universo, fueron las principales características que consideraron las docentes para su elección. Mencionaron además que era como una metáfora de *El principito*, pero con libros.

El colectivo realizó un listado de características específicas para la creación del personaje, las cuales son: curiosa, compartida, extrovertida, intelectual, decidida, nostálgica y que viaja a distintos mundos; considerando el rol a desempeñar. Estas ideas se presentaron a una artista digital quien se encargó de concretar una propuesta para crear el personaje. Además, se le pidió que diseñara una nave para que se trasladara Stella. A partir de las características a contemplar, la diseñadora propuso opciones de cara, peinado, traje y casco. El colectivo de docentes tomó decisiones sobre los aspectos mencionados y sobre otros como la edad del personaje y el pelo como elemento distintivo para enfatizar que venía de otro mundo. Se solicitó a la artista que este personaje representara a una niña pequeña con la edad de los niños de la primaria de primer grado; que el vestuario tuviera planetas y estrellas; que el pelo lo llevara recogido con dos chonguitos para que no le estorbara en la cara y que fuera de dos colores: azul turquesa y morado. Además, se le pidió que diseñara una mochila que tuviera una parte transparente para que se visualizara cada nuevo libro a leer en el club de lectura en cada sesión.

Se creó el personaje metaficcional en 2D para poderlo materializar en el proyecto. Posteriormente se solicitó a la artista digital un video de presentación de Stella como parte de la contextualización del proyecto didáctico, un video en 3D para el cual se acordó el mensaje a

comunicar. La diseñadora realizó el diseño del video considerando características de los libros álbum: relación imagen-texto expresada en distintas claves de significado que implican varios niveles. De esta manera podemos observar el mundo de *Vaya Rabieta* con algunos de los objetos que salieron volando cuando el personaje “la Cosa” hace de las suyas; la recreación de los mundos de *¡Me comería un niño!*, *Caperucita Roja, tal como se lo contaron a Jorge*, *El jardín de Babai*. Este video se utilizó para la contextualización del proyecto, es decir, para generar el interés por participar y pertenecer al club de lectura, al inicio de cada bloque de situaciones y al final del proyecto. En este recurso digital se presenta Stella e invita a los niños a conocer su mundo hecho de libros. Stella que viaja por el universo y pasa por distintos planetas, se detiene para presentarse con el público, proyecta con la nave algunos de los mundos que los lectores conocerán y les pregunta a los niños si la acompañan en esa aventura. Enseguida arranca su nave y se aleja viajando rápido entre los cuerpos celestes hasta que se pierde en el infinito. Es importante señalar que los niños fueron muy sensibles al video, podemos decir que este material audiovisual cumplió con los objetivos pretendidos. Los niños estuvieron atentos al diálogo con este personaje en una interacción metaficcional de tal manera que algunos pequeños respondían con un ¡Sí! a la invitación de Stella. A partir de este comienzo los alumnos les preguntaron a las docentes cuándo va a venir Stella y en algunos casos si estaba viva. Como podemos ver, el impacto que tuvo el personaje ficcional en los grupos escolares a partir del video fue determinante como condición de inicio del proyecto didáctico.

Además, es importante señalar que cada docente elaboró de manera física a Stella, la astronauta del mundo hecho de libros y a su respectiva nave espacial. De esta manera la recreación del personaje favoreció la interacción con los alumnos de cada grupo escolar desde el inicio a la culminación del proyecto didáctico. Así en cada situación de lectura los niños participaron en el mundo ficcional de Stella conociendo en cada viaje una de las historias que visitaron al leer equipados con sus cascos de astronautas elaborados por cada docente.

El modelado de lectura y la relectura como recreación de las prácticas de lectura. Siguiendo a Lerner (1996) quien retoma las aportaciones de Teberosky (1982) sabemos que en una situación escolar los alumnos intercambian informaciones sobre el objeto de conocimiento, acerca de sus características perceptibles y de aquellas que no son tangibles. En este sentido los

niños pueden identificar cómo son los álbumes al observarlos o tocarlos, sin embargo, cómo son las prácticas de lectura con éstos no es asimilable para los alumnos si no es con la intervención del docente como mediador. A partir de lo anterior es posible precisar que hay conocimientos que solo la escuela puede hacerlos comprensibles a los alumnos con el acompañamiento del docente. Entonces el mediador al leer en voz alta para que los niños conozcan la historia ya no sólo será el intérprete sino será el interpretante y éstos se convierten a su vez en lectores intérpretes, de acuerdo con Ferreiro (1996). He aquí la importancia de la participación del docente como mediador de lectura de libros álbum.

Como parte fundamental en el desarrollo del proyecto didáctico en cada una de las situaciones se implementó una primera lectura que comunicara al lector potencial cómo se realiza esta práctica social y comunicara el significado, por lo tanto, un modelo de cómo leer este tipo de libros. A este proceso lo hemos definido como *modelado de lectura*, como ya se ha mencionado. Respecto a esta actividad propuesta por el grupo de docentes se llegó a este consenso retomando las sugerencias de la fundación francesa *Lire et faire lire* (2017) sobre la lectura en voz alta de álbumes. Las recomendaciones que hace esta agrupación están centradas en que el mediador realice una lectura expresiva, sin interrupciones, que comunique el significado del álbum a los escuchas y observadores.

En un primer momento las docentes analizaron la actividad de hacer una lectura en voz alta en forma clara y sin interrupciones. En este proceso hubo tensiones didácticas al enfrentarse a las concepciones que tenían sobre el desarrollo de estrategias de lectura. Consideraban que, desde la primera lectura de un texto, sin tener en cuenta sus particularidades (como en el caso de un libro álbum, es decir, sin contemplar los elementos de su propuesta de significado: texto, imagen, relación entre estos componentes y el soporte) era necesario hacer preguntas o ciertas intervenciones para propiciar que los pequeños predijeran, anticiparan, confirmaran, autocorrigieran el significado del texto mientras se estaba leyendo. Por lo señalado, en el diseño de las situaciones algunas integrantes del colectivo sugerían como actividades siempre necesarias desde la primera lectura antes de leer, hacer la exploración de los álbumes, de las tapas y las páginas para que los niños tuvieran una idea de lo que trataban. Durante la lectura proponían realizar pausas para propiciar que los alumnos anticiparan lo que podría pasar en la historia. Así también desde la reconstrucción del primer tipo de situaciones didácticas, sugerían

que los docentes hicieran pausas con el fin de que los niños pudieran visualizar mejor las páginas de los libros y plantearles cuestionamientos sobre algunas partes específicas o de la historia.

La discusión en el colectivo a partir de las ideas que tenían las docentes acerca de promover el desarrollo de estrategias de lectura y de las orientaciones de *Lire et faire lire*, las llevó a cambiar sus nociones. Replantearon las acciones didácticas priorizando la interacción con el objeto editorial con una lectura ininterrumpida que comunicara la práctica social y obviamente el sentido del libro. Concluyeron que para analizar con más detalle la historia o alguna clave específica del libro, era importante hacerlo después de la primera lectura completa, ya que los niños tuvieran una idea general del significado. Expresaron que volver al libro en posteriores lecturas tiene una finalidad más centrada en profundizar y enriquecer el sentido de la historia. Finalmente se consideró que este tipo de reencuentros con el libro implica por obvias razones experimentar el tipo de lectura que implican los álbumes.

Entonces de acuerdo con lo mencionado es necesario hacer una primera lectura del álbum frente al grupo de alumnos. Una lectura en voz alta de tal manera que se realice la interpretación de la propuesta de significación del libro álbum. Esta acción didáctica llevada a cabo por el mediador implica identificar las claves semióticas en el texto, en la imagen y en el soporte para entender la historia. Esto para realizar una lectura expresiva, en la que es fundamental comunicar las emociones de los personajes que integran el sentido propuesto por los creadores (autores, ilustradores y editores) del libro.

La naturaleza y composición de los álbumes implican no solo una lectura, sino múltiples lecturas, esto debido a los niveles de significación que los constituyen. Por lo que podemos señalar que este tipo de libros están estructurados para su **relectura**. El colectivo de docentes coincidió en que volver a leer el libro era necesario para que el lector en formación tuviera la oportunidad de reconstruir su primer significado para agregar detalles específicos o reformular el sentido de algunos acontecimientos. También argumentó que esta segunda lectura era un espacio en el que sería posible enfatizar y puntualizar algunas claves de significado propias de cada álbum seleccionado, considerando el protocolo de lectura de estos materiales. Llamamos protocolo de lectura a la disposición editorial del libro, al funcionamiento contemplado para comunicar la propuesta de significado. Esto para experimentar las prácticas lectoras con libros álbum focalizando algunos de los recursos empleados editorialmente. Cabe aclarar que esta

actividad de relectura tiene una finalidad y desarrollo totalmente didácticos, lo que como tal en una situación social de lectura es poco probable que se tenga.

La **relectura** de los libros álbum es una actividad fundamental que permite al lector un nuevo acercamiento al sentido de la obra para enriquecerlo o precisarlo. A este proceso se refieren Nikolajeva y Scott (2000) en Arizpe y Styles (2004) cuando señalaron que leer este tipo de libros conlleva un mecanismo hermenéutico, en el que es importante, regresar a interpretar cada uno de los datos que ofrecen información para expandir el significado construido de la historia. En esta investigación la práctica de la relectura se enfocó en el propósito didáctico de comprender el significado de la obra y de manera implícita hacer explícitas las prácticas de lectura de un lector competente. Por ello, considerando la institución escolar, se plantearon algunas posibilidades de acuerdo con el tipo de libro álbum que se leyó. Podemos mencionar que en todos los casos se contempló la participación y colaboración del grupo escolar para hacer la “segunda lectura” del libro, llamada de esta forma porque implicaba un segundo encuentro entre el lector y el libro.

Presentación del proyecto diseñado por el colectivo. Análisis de los álbumes y decisiones didácticas

En este apartado se da a conocer el proyecto didáctico creado: la estructura base, algunos elementos necesarios para generar el espacio de comunidad de lectores, la revisión que se hizo de los álbumes elegidos, así como las decisiones didácticas que se tomaron para organizar cada situación de lectura en el aula. Dicha información pretende hacer explícito el diseño realizado en forma sintética.

El proyecto elaborado se conforma por dos secuencias de situaciones: por tema y por estilo icónico, cada una está integrada por tres situaciones; y por un bloque de cuatro situaciones, en el que la imagen tiene un rol preponderante en la construcción del significado.

Figura 3

Esquema del proyecto “Historias escondidas. Un acercamiento didáctico a los libros álbum”



Nota. Estructura general del proyecto didáctico diseñado por el colectivo. Elaboración propia.

Como parte fundamental de las condiciones necesarias para el desarrollo del proyecto se realizaron algunas creaciones específicas: el logotipo, el video y la elaboración física de Stella, el personaje ficcional.

Se consideró el diseño de un logotipo en el que se representara la idea del proyecto didáctico en torno a la ficción de Stella, una niña astronauta que viene de un universo hecho de libros, que viaja de historia en historia en su nave e invita a los pequeños a conocerlas.

Figura 4

Logotipo del proyecto



Nota. El logotipo creado se compone por Stella, el personaje ficcional y el título del proyecto. Elaboración de la diseñadora digital Carla Bernal.

La creación del video se contempló como un recurso importante para favorecer la constitución de una comunidad de lectores de libros álbum, un proyecto dirigido a niños que se encuentran en los momentos iniciales de la alfabetización, en proceso de adquisición de la lectura en el sentido convencional del término. En esta obra la artista presenta en forma creativa y retomando algunas características propias de los álbumes ilustrados una invitación a los lectores potenciales a conocer historias imaginarias y amigos divertidos, planteándoles al final la pregunta ¿Me acompañan? A la que varios de los alumnos respondieron con un ¡Sííí! en el momento.

Figura 5

Enlace del video



Nota. Código QR de acceso al video del proyecto. En este material multimodal Stella invita a los niños a su mundo hecho de libros. Video realizado por Carla Bernal a partir de las ideas propuestas por el colectivo integrado.

La invitación del personaje ficcional se da en el contexto de un universo hecho de libros en el que es posible visualizar elementos que corresponden a las historias de los libros álbum seleccionados.

Figura 6

Imagen del video



Nota. La figura corresponde a una imagen tomada del video de invitación a los lectores potenciales a participar en el proyecto. En ella se observa que Stella dentro de su nave espacial pasa cerca del planeta del libro álbum *Vaya Rabieta*, de Mireille d' Allancé.

La necesaria participación del personaje ficcional en forma tangible en las sesiones con los grupos escolares fue fundamental para el diálogo entre los pequeños y el personaje, una condición que favoreció la conformación de una comunidad de lectores. Cada docente se encargó de la realización de Stella, su mochila y la nave espacial en la que viaja.

Figura 7

Stella, la astronauta del universo hecho de libros



Nota. Imágenes de la representación física del personaje ficcional utilizado por las docentes para el desarrollo del proyecto.

El proyecto contempló la participación directa de los alumnos en la ficción creada durante los momentos de la primera lectura de cada álbum. Los niños portaban un casco de astronautas para acompañar a Stella a conocer cada nueva historia y se lo quitaban al terminar de leer.

Figura 8

Los lectores potenciales acompañan a Stella



Nota. Los niños portan su casco de astronauta, elemento que da acceso al mundo ficcional del personaje y que es, además, un símbolo de pertenencia a la comunidad de lectores de libros álbum.

Enseguida se da a conocer el análisis realizado de los álbumes seleccionados para integrar el proyecto. Así como el tipo de adaptaciones didácticas propuestas de acuerdo con los criterios establecidos en esta investigación y algunas formas de intervención para favorecer la construcción del sentido en los lectores debutantes. Estos últimos elementos forman parte de las situaciones didácticas diseñadas.

La primera secuencia de situaciones por tema tiene como intención didáctica favorecer que los alumnos reconozcan semejanzas entre el tema de las historias (la relación conflictiva de los hijos con los padres en el establecimiento de las normas cotidianas de convivencia) de los libros álbum elegidos.

Tabla 1

Álbumes que conforman la secuencia de situaciones por tema. Selección a cargo del colectivo de docentes

Álbumes	Sinopsis
Libro 1 <i>Vaya Rabieta</i> de Mireille d'Allancé	Roberto llegó enojado de jugar, no quiso quitarse las zapatillas, ni comer espinacas. Aumentó su enojo porque su padre lo mandó a su habitación. Estando allí se le salió “la Cosa” (Rabieta), quien comenzó a tirar todo. Roberto al darse cuenta de lo que el personaje estaba causando, lo controló y entonces ya tranquilo le preguntó a su padre si quedó postre
Libro 2 <i>¡Me comería un niño!</i> de Sylviane Donnio y Dorotheé de Monfreid	Un pequeño cocodrilo llamado Aquiles un día decidió no comer más plátanos porque quería comerse un niño. Sus padres preocupados le prepararon alimentos deliciosos que él no quiso comer. Un día se encontró una niña y quiso asustarla para comérsela, pero a esta le pareció muy gracioso el cocodrilito y lo lanzó al agua. Entonces Aquiles pidió a sus padres comer muchos plátanos para crecer y así poder comerse un niño
Libro 3 <i>Carlota y Miniatura</i> de Pierre Le Gall-Éric Hélot	Carlota narra que sus padres la tratan muy mal a ella y a su querido gato Miniatura. Dice que la hacen comer comida asquerosa y la llevan a la escuela en donde también la tratan igual. Que nunca están contentos con nada. Un día ella y Miniatura escaparon de la casa, gastaron dinero de la madre y se divertieron en el parque, pero los padres los localizaron. De regreso a casa Carlota y Miniatura no estuvieron conformes y la niña terminó diciendo que no volvería a portarse bien. En este álbum la imagen desmiente a Carlota, presenta una historia muy diferente, en la que los padres aman a su hija

Nota. La tabla expone la sinopsis de cada uno de los álbumes que integran la secuencia de situaciones por tema. Elaboración propia.

Figura 9

Álbumes seleccionados por abordar historias con un tema en común



Nota. Imágenes de las cubiertas de los álbumes: *Vaya Rabieta*, *¡Me comería un niño!* y *Carlota y Miniatura*, en los que el tema que abordan es algo parecido entre sí. Elaboración propia.

La segunda secuencia de situaciones definida por estilo icónico del autor e ilustrador Satoshi Kitamura, tiene como intención didáctica favorecer que los alumnos se inicien en el reconocimiento de las semejanzas en el estilo icónico de las historias (en la composición de los personajes: niño y gato, en la expresión de los mundos muy imaginativos y la multiplicidad de elementos a observar en cada escena) que presentan los álbumes escogidos.

Tabla 2

Álbumes que conforman la secuencia de situaciones por estilo icónico del autor e ilustrador japonés Satoshi Kitamura. Selección a cargo del colectivo de docentes

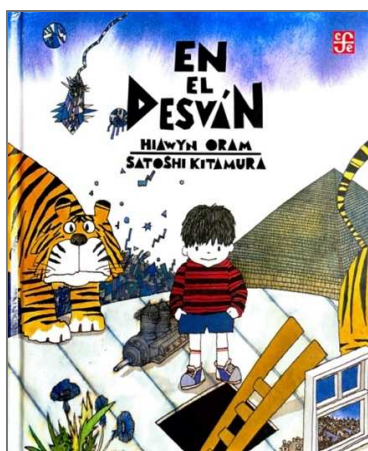
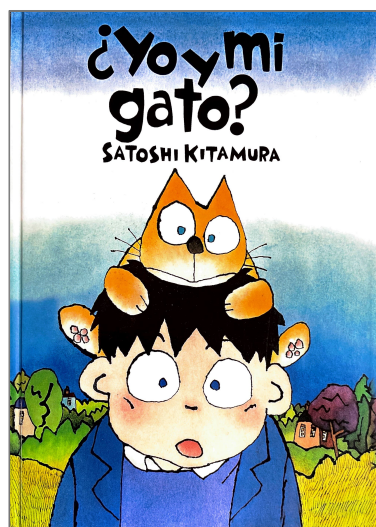
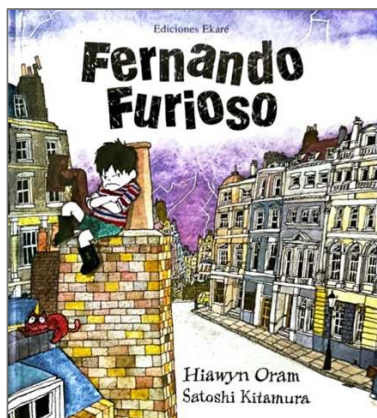
Álbumes	Sinopsis
Libro 1 <i>Fernando furioso</i> de Hiawyn Oram y Satoshi Kitamura	Fernando quería ver una película de vaqueros en la televisión y su madre no lo dejó porque ya era tarde. El niño la amenazó con ponerse furioso y ella le dijo que no importaba que se pusiera furioso. Desde ese momento su furia fue aumentando pasando desde una tormenta, huracán, tifón hasta un terremoto universal, destruyendo todo a su paso. En varias de estas etapas los familiares de Fernando le pedían que se detuviera, pero no lo hacía, hasta que se sentó en un trozo de marte a pensar por qué se había puesto tan furioso y no lo recordó
Libro 2 <i>¿Yo y mi gato?</i> de Satoshi Kitamura	Una noche en la casa de Nicolás una señora extraña dijo unas palabras mágicas, agitó la escoba y salió. Al día siguiente Nicolás y su gato Leonardo habían cambiado de identidad: Nicolás estaba en el cuerpo de Leonardo y su gato Leonardo estaba en el cuerpo de Nicolás. Cuando Nicolás se dio cuenta de esto trató de calmarse y experimentar cómo era la vida de un gato. Después de algunas experiencias como una aporreada con algunos gatos vecinos comprendió que no era muy buena idea. De regreso de la escuela Leonardo en el cuerpo de Nicolás hizo sus actividades cotidianas y se peleó con Nicolás. La madre se preocupó, pero de noche regresó la señora pidió disculpas y dijo unas palabras. Al día siguiente todo volvió a la normalidad y ahora quien había cambiado de identidad era el maestro, quien se comportaba como gato
Libro 3 <i>En el desván</i> de Hiawyn Oram y Satoshi Kitamura	Un niño se aburría a pesar de que tenía muchísimos juguetes. Un día encontró en su carrito de bomberos una escalera para subir al desván. En este lugar vivió diferentes aventuras divertidas como una familia de ratones, una colonia de escarabajos, entre otras... y quiso compartir todo esto con un amigo que buscó fuera de casa, un tigre. Al regresar del desván le platicó a su madre dónde había estado y ella le comentó que no tenían desván. Entonces el niño concluyó que ella no lo sabía porque no tiene la escalera

Nota. La tabla presenta la sinopsis de cada uno de los álbumes que integran la secuencia de situaciones por estilo icónico. Elaboración propia.

El estilo icónico que se expresa en la selección de los álbumes se aprecia desde las cubiertas como podemos ver enseguida.

Figura 10

Expresión gráfica de la obra seleccionada de Satoshi Kitamura



Nota. La composición muestra las imágenes de las cubiertas de los álbumes: *Fernando furioso*, *¿Yo y mi gato?* y *En el desván* en las que es posible identificar rasgos comunes del estilo icónico del autor ilustrador. Elaboración propia.

El tercer agrupamiento corresponde al bloque de situaciones específicas que incluye distintos tipos de álbumes en los que la imagen tiene una función preeminente. La intención didáctica del bloque es favorecer que los alumnos experimenten las prácticas de lectura que sugiere un conjunto de álbumes muy singulares en los que la imagen tiene un papel

preponderante (más imagen, poco texto; solo imágenes; narración con origen en una obra de arte (tapiz persa) y narración con varias historias a la vez).

Tabla 3

Álbumes del bloque de situaciones específicas. Selección a cargo del colectivo de docentes

Álbumes	Síntesis
Libro 1 <i>Buenas noches, Gorila</i> de Peggy Rathmann	Un gorila muy divertido y empático con sus compañeros del zoológico quitó al guardián las llaves de las jaulas mientras les daba las buenas noches. Gorila abrió cada una de las jaulas para que los animales salieran, iban haciendo una fila india tras el cuidador, siguiéndolo en silencio hasta su casa. Dentro de ella todos se acomodaron a dormir, pero la señora se dio cuenta de que estaban en la recámara y los llevó al zoológico. Ya de regreso en la casa, la señora se acostó diciendo el tradicional saludo a su compañero, mientras que el ratón y Gorila se incorporaron a la cama en forma hábil, logrando así su propósito
Libro 2 <i>Amigos</i> de Andrea Hensgen y Béatrice Rodriguez	Un día un niño ya no pudo ser acompañado por su madre para ir a la escuela. Él tenía mucho miedo durante el trayecto que hacía y en eso se encontró a un perrito que lo seguía y lo olió. El perrito lo acompañó hasta la escuela y luego a su casa. Así pasó el tiempo y un día ya no encontró al perrito que estaba triste porque a su dueño lo llevaron a un asilo. El niño buscó al perrito y lo encontró y le ayudó a entrar a visitar al dueño. Todos se divirtieron mucho
Libro 3 <i>El jardín de Babaï</i> de Mandana Sadat	Babaï es un corderito que vivía en las montañas del desierto y se aburría, entonces imaginó un frondoso jardín y poco a poco lo fue conformando. Buscó un lugar, agua y sol; utilizó semillas que recogió en su vellón, las plantó, germinaron y crecieron. Las plantas atrajeron a los animales. Llegaron todo tipo de animales y aparecieron las fieras. Todos se colocaron en un sitio del jardín. Al terminar su bello y perfumado jardín Babaï satisfecho, se colocó en el centro
Libro 4 <i>Caperucita Roja (tal y como se lo contaron a Jorge)</i> de Luis María Pescetti y O'Kif (continuación)	El papá le narra a su hijo Jorge el cuento clásico de Caperucita Roja. Padre e hijo van elaborando en su mente la historia que van interpretando, cada uno de ellos imagina los episodios del cuento de acuerdo con sus experiencias y con la generación a la que pertenecen. El padre se imagina la historia clásica en una época antigua. Jorge se imagina la narración en un contexto contemporáneo. Así para Jorge, Caperucita y su abuela son salvadas por un cazador superhéroe, quien las regresa a casa en su nave. El cuento termina cuando el padre le dice a Jorge que le va a preparar un sándwich muy rico y el niño lo imagina delicioso con el lobo como ingrediente

Nota. La tabla expone la síntesis de cada uno de los álbumes que integran el bloque de situaciones específicas en los que la imagen tiene un papel determinante en la construcción del significado. Elaboración propia.

Figura 11

Álbumes en los que la imagen tiene un rol muy específico y central para la producción del sentido



Nota. La figura presenta imágenes de las cubiertas de los álbumes: *Buenas noches, Gorila*; *Amigos*; *El jardín de Babai* y *Caperucita Roja (tal y como se lo contaron a Jorge)*. Estos libros son muy diferentes en su composición editorial como se verá más adelante. Elaboración propia.

Enseguida se da a conocer un comparativo de los elementos que fueron analizados en cada álbum para proponer las decisiones didácticas: relación entre la imagen y el texto, elementos clave de significado, guías de lectura y uso de la doble página.

Tabla 4

Relación imagen-texto

Álbumes	Relación imagen-texto predominante
1. <i>Vaya Rabieta</i>	-Simétrica. La imagen y el texto coinciden en el significado. -De expansión. La imagen amplía el significado
2. <i>¡Me comería un niño!</i>	-Simétrica Además, la historia se sostiene, es decir, se entendería sin las imágenes
3. <i>Carlota y Miniatura</i>	-De contrapunteo de tipo opuesto. El texto dice la versión de Carlota y la imagen la contradice, es ésta la que define la verdad
4. <i>Fernando furioso</i>	-Expansión. La imagen enriquece el significado
5. <i>¿Yo y mi gato?</i>	-Expansión. La imagen amplía el significado. Además, el texto se sostiene, es decir, se puede entender la historia sin las imágenes
6. <i>En el desván</i>	-Expansión. La imagen amplía el significado. Más imagen, texto breve. Ejemplos de texto: “Subí al desván”, “Descubrí una familia de ratones”
7. <i>Buenas noches, Gorila</i>	-Expansión. La imagen amplía el significado. Poco texto y mucha imagen
8. <i>Amigos</i>	Solo hay imagen
9. <i>El jardín de Babai</i>	-Dos tipos de relación intercalados: simétrica en la doble página con imagen y texto, y solo texto en doble página
10. <i>Caperucita Roja (tal y como se lo contaron a Jorge)</i>	-Expansión en varias tramas

Nota. La tabla muestra el análisis de la relación imagen-texto que prevalece en los álbumes seleccionados que integran el proyecto. Se incluyen algunas características específicas relacionadas con cada uno de estos elementos (texto, imagen). Elaboración propia.

Hemos denominado elementos clave de significado a aquellos recursos que son utilizados por los creadores del libro álbum para dar información específica que precisa y enriquece la historia que se propone.

Tabla 5

Elementos clave de significado

Álbumes	Elementos clave de significado
1. <i>Vaya Rabieta</i>	-Personificación de la emoción -Uso del color rojo -Expresión de los personajes -Disminución paulatina del personaje “la Cosa” (Rabieta) -Onomatopeya (tamaño de la letra) -Discurso directo
2. <i>¡Me comería un niño!</i>	-Expresión de los personajes -Representación del contexto -El paso del tiempo en la historia en las imágenes -Onomatopeyas -Discurso directo
3. <i>Carlota y Miniatura</i>	-La protagonista cuenta su historia -Las contradicciones en los nombres y tamaños de los personajes principales (Carlota y Miniatura) -El color rojo del vestido de Carlota -La representación y expresión de los personajes
4. <i>Fernando furioso</i>	-Expresión de los personajes -Aumento paulatino de la furia de Fernando -Orden de participación de los personajes familiares de Fernando
5. <i>¿Yo y mi gato?</i>	-Nicolás (protagonista) cuenta la historia -La imagen de la bruja -Las expresiones y comportamientos de los personajes -Los escenarios y sus elementos -Los cuadros que representan las posturas de los personajes en las escenas -Las onomatopeyas -Palabras en mayúscula
6. <i>En el desván</i>	-El niño cuenta su historia -La escalera del carrito de bomberos -La base del desván -Las diferentes escenas (aventuras) en el desván imaginario

Álbumes	Elementos clave de significado
6. <i>En el desván</i> (continuación)	-El tigre -Las expresiones de los personajes
7. <i>Buenas noches, Gorila</i>	-Acciones de Gorila -Ratón con el plátano -Expresión de los animales -Escenario y elementos de las jaulas de los animales -Colores de las jaulas y llaves del llavero -Globos de diálogo de diferentes tamaños -Hilera de los animales -Representación del tiempo con la ubicación de la luna -Ubicación de los animales en la habitación del guardián
8. <i>Amigos</i>	-Distribución y dirección de las imágenes -Composición de las imágenes -Expresión de los personajes -Representación del tiempo en las ilustraciones
9. <i>El jardín de Babaï</i>	-Babaï (personaje principal) -Expresión de los personajes -Uso de colores -Escenarios y sus elementos -Distribución y dirección de los personajes en las escenas -Tapiz con el jardín de Babaï -Dobles páginas con solo texto
10. <i>Caperucita Roja (tal y como se lo contaron a Jorge)</i>	-Expresión de los personajes -Uso de colores brillante y sepia en imágenes de los globos de interpretación de la historia de Jorge y de su padre respectivamente -Escenarios y sus elementos propios de la generación de Jorge y la de su padre -Distribución y dirección de los personajes en las escenas

Nota. La tabla presenta el análisis de los elementos clave de significado que se identificaron en los álbumes seleccionados. Elaboración propia.

En esta investigación llamamos guías de lectura a los recursos empleados por los elaboradores de los álbumes ilustrados para que el lector le dé seguimiento a la trama de la historia y pueda formular el sentido.

Tabla 6

Guías de lectura

Álbumes	Guías de lectura
1. <i>Vaya Rabieta</i>	-Secuencialidad de la historia -Distribución y presentación del texto
2. <i>¡Me comería un niño!</i>	-Secuencialidad de la historia -Distribución del texto tanto en la ilustración como fuera de ella
3. <i>Carlota y Miniatura</i>	-Secuencialidad de la historia -Contraste de lo que dice el texto con lo que dice la imagen
4. <i>Fernando furioso</i>	-Secuencialidad de la historia -Fórmulas repetitivas como: “-Ya basta, -dijo su mamá. Pero no bastó.” y “La furia de Fernando se convirtió en [...]”
5. <i>¿Yo y mi gato?</i>	-Secuencialidad de la historia -Distribución de las viñetas
6. <i>En el desván</i>	-Secuencialidad de la historia -La distribución del texto
7. <i>Buenas noches, Gorila</i>	-Secuencialidad de la historia -Dobles páginas silenciosas -Orden de los globos de diálogo y tamaño de letra -Ubicación de los animales en la habitación del guardián
8. <i>Amigos</i>	-Secuencialidad de la historia -Distribución de las viñetas
9. <i>El jardín de Babai</i>	-Secuencialidad de la historia: Narración con trama acumulativa, desde que no había nada hasta formar el jardín (tapiz) en la versión en español (lectura de izquierda a derecha). Lectura de derecha a izquierda en la versión persa la historia inicia con el jardín completo hasta que no haya nada -Composición de las dobles páginas
10. <i>Caperucita Roja (tal y como se lo contaron a Jorge)</i>	-Secuencialidad de la historia -Texto generalmente con puntos suspensivos colocado en la parte superior de las páginas: Había una vez una niña... -Los globos con la interpretación de los dos personajes (Padre cuando narra la historia y Jorge-hijo cuando escucha y la imagina)

Nota. La tabla muestra el análisis de las guías de lectura que se identificaron en los álbumes seleccionados. Elaboración propia.

En los libros álbum la doble página se utiliza para presentar las escenas de la historia y favorecer la observación de las imágenes por parte del lector para la elaboración del significado.

Tabla 7

Uso de la doble página

Álbumes	Uso de la doble página
1. <i>Vaya Rabieta</i>	En algunos episodios determinantes en la trama: Sale “la Cosa” de la boca de Roberto. “La Cosa” tira el anaquel de los juguetes
2. <i>¡Me comería un niño!</i>	En la mayoría de los episodios
3. <i>Carlota y Miniatura</i>	No hay
4. <i>Fernando furioso</i>	En toda la historia
5. <i>¿Yo y mi gato?</i>	No hay
6. <i>En el desván</i>	En toda la historia
7. <i>Buenas noches, Gorila</i>	En toda la historia
8. <i>Amigos</i>	Solo una viñeta (escena) aparece en una doble página
9. <i>El jardín de Babai</i>	En toda la historia. En dos formas intercaladas: -Con imagen y texto para contar la historia -Con pregunta al lector para anticipar lo que sigue en la historia
10. <i>Caperucita Roja (tal y como se lo contaron a Jorge)</i>	En algunos episodios de lo que imaginó Jorge

Nota. La tabla expone el análisis del uso de la doble página en los álbumes seleccionados. Elaboración propia.

Los elaboradores de los libros álbum utilizan medios metaficcionales para tener una interacción más directa con el lector e involucrarlo en la historia.

Tabla 8

Recursos para dirigirse al lector

Álbumes	Recursos para dirigirse al lector
1. <i>Vaya Rabieta</i>	Ninguno
2. <i>¡Me comería un niño!</i>	Ninguno
3. <i>Carlota y Miniatura</i>	Ninguno
4. <i>Fernando furioso</i>	Pregunta: “Fernando se sentó en un trozo de Marte y pensó. Pensó y pensó. ¿Por qué fue que me puse tan furioso? Pero no se pudo acordar. ¿Y tú? ¿Te acuerdas?”
5. <i>¿Yo y mi gato?</i>	Ninguno
6. <i>En el desván</i>	Pregunta en dos ocasiones al lector Dirige la vista al lector cuando pregunta: “Y entré. El desván estaba vacío. ¿O no?” y “-Pero nosotros no tenemos desván -me dijo. Bueno, ella no puede saberlo, ¿o sí? Ella no ha encontrado la escalera.”
7. <i>Buenas noches, Gorila</i>	Ninguno
8. <i>Amigos</i>	Ninguno
9. <i>El jardín de Babai</i>	En cada cuestionamiento de seguimiento de la historia para anticipar lo que continuará
10. <i>Caperucita Roja (tal y como se lo contaron a Jorge)</i>	El personaje protagonista ve al lector compartiendo su interpretación imaginada en algunos episodios. Y entre estas interacciones una peculiar en la que los personajes imaginados (el lobo, Caperucita y el mesero) al igual que Jorge dirigen su mirada al lector y además en la imagen ellos tienen un signo de interrogación. Al escuchar: “Pero... ¿qué crees que pasó!” pág. 24

Nota. La tabla presenta el análisis de los recursos para dirigirse al lector que se utilizan en los álbumes seleccionados. Elaboración propia.

Para realizar una lectura expresiva de la historia que propone un libro álbum es fundamental identificar a los personajes, sus características y el rol que desempeñan en la obra.

Tabla 9

Personajes

Álbumes	Personajes
1. <i>Vaya Rabieta</i>	-Roberto hijo (protagonista) -La Cosa (Rabieta) -Padre
2. <i>¡Me comería un niño!</i>	-Aquiles hijo cocodrilo (protagonista) -Padre cocodrilo -Madre cocodrilo -Niña
3. <i>Carlota y Miniatura</i>	-Carlota hija (protagonista) -Miniatura (gato) -Padre -Madre
4. <i>Fernando furioso</i>	-Fernando hijo (protagonista) -Gato (mascota) -Madre -Padre -Abuelo -Abuela
5. <i>¿Yo y mi gato?</i>	-Nicolás hijo (protagonista) -Gato (mascota) -Señora de sombrero puntiagudo (bruja) -Madre -Doctor -Gioconda (gata) -Eloísa (gata madre) -Bernardo (perro) -Señor Magú (maestro)
6. <i>En el desván</i>	-Niño hijo (protagonista) -Tigre (amigo) -Madre
7. <i>Buenas noches, Gorila</i>	-Gorila (protagonista) -Guardián (del zoológico) -Señora -Ratón -Elefante -León

Álbumes	Personajes
7. <i>Buenas noches, Gorila</i> (continuación)	-Hiena -Jirafa -Armadillo
8. <i>Amigos</i>	-Niño (protagonista) -Perro (amigo) -Madre -Señor mayor (dueño del perro)
9. <i>El jardín de Babaï</i>	-Babaï corderito (protagonista) -Visitante (solo en la versión persa)
10. <i>Caperucita Roja (tal y como se lo contaron a Jorge)</i>	-Jorge hijo (protagonista) -Papá -Madre -Caperucita Roja -Mamá de Caperucita Roja -Abuelita -Lobo -Cazador

Nota. La tabla enuncia los personajes que aparecen en cada historia que abordan los álbumes seleccionados. Elaboración propia.

Enseguida se presentan las transformaciones didácticas que el colectivo de docentes realizó para favorecer el acceso al significado y la experimentación de las prácticas de lectura que promueven los libros álbum, considerando el proceso conocido como transposición didáctica (Chevallard, 1997) al recrear una situación social de lectura en el ámbito escolar.

Tabla 10

Transformaciones didácticas

Álbumes	Transformaciones materiales	Transformaciones de interacción y contacto	Transformaciones de mediación
1. <i>Vaya Rabieta</i>	Libro de gran tamaño (tabloide) del álbum <i>Vaya Rabieta</i>	Interacción indirecta: El lector potencial observa el modelado de la interacción con el libro físico en gran tamaño. Observa las imágenes del álbum y escucha la lectura por parte de la docente	Lectura ininterrumpida (modelado de lectura): La docente lee en voz alta al grupo de alumnos

Álbumes	Transformaciones materiales	Transformaciones de interacción y contacto	Transformaciones de mediación
2. <i>¿Me comería un niño!</i>	“Libro baraja” del álbum <i>¿Me comería un niño!</i>	Interacción indirecta: El lector potencial observa las imágenes del álbum en formato “Libro baraja” y escucha la lectura en el audio	Lectura ininterrumpida (modelado de lectura): Lectura en voz alta en un audio (lee la docente Jesica) para el grupo de alumnos
			 Audio
3. <i>Carlota y Miniatura</i>	“Videolibro” del álbum <i>Carlota y Miniatura</i>	Interacción indirecta: el lector potencial observa y escucha el “Videolibro” y se observan en forma continua cada una de las páginas que integran el álbum	Lectura ininterrumpida (modelado de lectura): Lectura en voz alta en el “Videolibro” en el que se observa del lado izquierdo a Stella leyendo (voz docente Gaby) con el libro en sus manos y del lado derecho van pasando las páginas del libro álbum
	 Video		
4. <i>Fernando furioso</i>	“Libros réplica” del álbum <i>Fernando furioso</i> -Para cada alumno (un librito pequeño pero legible) -Para docente (un libro tamaño carta)	Interacción directa: Manipular el librito réplica, realizar los gestos de lectura observados y por iniciativa propia	Lectura ininterrumpida (modelado de lectura): La docente lee en voz alta para el grupo de alumnos y realiza gestos de lectura con el libro en sus manos
5. <i>¿Yo y mi gato?</i>	Álbum <i>¿Yo y mi gato?</i> en versión PDF	Interacción indirecta: Observar en la proyección del PDF la narración icónica y escuchar la lectura en voz alta	Lectura ininterrumpida (modelado de lectura): Stella (cada docente) lee en voz alta para el grupo de alumnos
6. <i>En el desván</i>	Álbum <i>En el desván</i> en versión PDF	Interacción indirecta: Observar en la proyección del PDF la narración icónica y escuchar la lectura en voz alta por parte de la docente	Lectura ininterrumpida (modelado de lectura): La docente lee en voz alta para el grupo de alumnos

Álbumes	Transformaciones materiales	Transformaciones de interacción y contacto	Transformaciones de mediación
7. <i>Buenas noches, Gorila</i>	Álbum <i>Buenas noches, Gorila</i> en versión PDF	Interacción indirecta: Observar en la proyección del PDF la narración icónica y escuchar la lectura en voz alta por parte de la docente	Lectura ininterrumpida (modelado de lectura): La docente lee en voz alta para el grupo de alumnos
8. <i>Amigos</i>	Álbum <i>Amigos</i> en versión PDF	Interacción indirecta: Observar en la proyección del PDF las imágenes para interpretar la historia	Cada alumno lee, interpreta las imágenes en forma autónoma
9. <i>El jardín de Babaï</i>	Álbum <i>El jardín de Babaï</i> en versión PDF	Interacción indirecta: Observar en la proyección del PDF las imágenes y los blancos de cada doble página y escuchar la lectura en audio	Lectura en voz alta en un audio (lee la docente Jesica) de la versión en español de la historia 
10. <i>Caperucita Roja (tal y como se lo contaron a Jorge)</i>	Álbum <i>Caperucita Roja (tal y como se lo contaron a Jorge)</i> en versión PDF	Interacción indirecta: Observar en la proyección del PDF las imágenes y escuchar la lectura por parte de la docente	Lectura ininterrumpida (modelado de lectura): La docente lee en voz alta para el grupo de alumnos

Audio

Nota. La tabla muestra las transformaciones didácticas que propuso el colectivo de docentes a partir del análisis de cada álbum seleccionado y de la etapa del proyecto. Elaboración propia.

Finalmente, se exponen otros elementos que conforman cada una de las situaciones didácticas diseñadas a partir del análisis de los álbumes seleccionados y del proyecto construido: intervención docente, formas de reconstrucción del significado y participación del personaje ficcional.

Tabla 11

Otras decisiones didácticas en las situaciones diseñadas

Álbumes	Intervención docente	Reconstrucción del significado	Participación del personaje ficcional
1. <i>Vaya Rabieta</i>	Relectura: La docente muestra el álbum y orienta al grupo con algunas preguntas para que vaya contando la historia: ¿De dónde salió “la Cosa”? ¿Qué pasó con “la Cosa”?	Actividad plástica y oral relacionada con su vida: Dibujo ¿Qué hacen cuando tienen una rabieta? Comentario ¿Cómo se les quita la rabieta?	Invita a viajar al mundo de Roberto (leer la nueva historia). Cuenta experiencia cuando hizo una rabieta. Conversa con los niños sobre lo que hizo Roberto.
2. <i>¿Me comería un niño!</i>	Relectura: La docente muestra, orienta un segundo encuentro con el álbum a partir del “libro baraja” para que el grupo vaya contando la historia	Actividad plástica y oral relacionada con su vida: Dibujo y explicación ¿Qué es lo que desean hacer que sus padres no los dejan porque son aún muy pequeños?	Invita a viajar al mundo de Aquiles (leer la nueva historia)
3. <i>Carlota y Miniatura</i>	Relectura: La docente proyecta el álbum en una versión PDF, lee cada página y hace preguntas a partir de la palabra o frase contradictoria con la imagen	Actividad de análisis y oral relacionada con su vida: Selección de escenas de la historia ¿Qué haces de lo que hace Carlota? Comentar selección	Invita a viajar al mundo de Carlota y Miniatura (leer la historia). Lee la historia en el “videolibro”
4. <i>Fernando furioso</i>	Relectura: La docente muestra el álbum y orienta al grupo para que vaya contando la historia. Los alumnos siguen en sus libritos	Actividades escrita, plástica y oral relacionadas con su vida: ¿Qué consejo le darías a la abuela de Fernando para que se calme? Dibujo ¿Qué haces para calmarte cuando estás muy enojado?	Invita a viajar al mundo de Fernando (leer esta historia). Pide consejo para la abuela y lleva consejos a la abuela. Comparte qué hace para calmarse cuando está furiosa

Álbumes	Intervención docente	Reconstrucción del significado	Participación del personaje ficcional
5. <i>¿Yo y mi gato?</i>	Relectura: La docente propone leer nuevamente el álbum para que reconstruyan la historia, a partir de la pregunta ¿Qué fue lo que pasó?	Actividad plástica y oral relacionada con su vida: Dibujo de: Si te pasara lo que a Nicolás y a su gato (cambio de cuerpo por un día) ¿Qué otra persona, animal o cosa te gustaría ser?	Invita a viajar al mundo de Nicolás (leer esta historia). Lee el álbum. Invita a observar los cuadros (en las ilustraciones), su similitud con las escenas de la historia.
6. <i>En el desván</i>	Relectura: La docente muestra y lee cada página y pregunta ¿Qué hay? ¿Qué está pasando? y otros planteamientos más específicos	Actividad plástica y oral relacionada con su vida: Dibujo y explicación ¿Qué aventura te imaginaste con tu juguete favorito?	Invita a viajar al mundo del niño del desván (leer la historia). Comparte que encontró nuevos detalles en la historia y pregunta a los niños si ellos también descubrieron algo nuevo
7. <i>Buenas noches, Gorila</i>	Relectura: La docente muestra el álbum y orienta al grupo para que vaya contando la historia	Actividad plástica y oral relacionada con su vida: Dibujo y explicación: ¿En dónde te duermes? ¿Te duermes solito o con alguien?	Invita a viajar al mundo de Gorila (leer esta historia). Comparte que en las jaulas había como un juguete parecido al animal que habitaba cada jaula
8. <i>Amigos</i>	Relectura: La docente muestra el álbum y orienta al grupo para que vaya contando la historia. Hace preguntas, retoma episodios o sucesos para dar seguimiento	Actividad plástica y oral relacionada con su vida: ¿Quién es tu mejor amigo de aquí del grupo? Entrega un brazalete a tu mejor amigo o amiga	Invita a viajar al mundo del niño que está aprendiendo a ir solito a la escuela (leer esta historia). Comenta que también tenía miedo de ir a la escuela, pero conoció muchas historias y muchos amigos y se le quitó el miedo. Entrega brazalete a cada alumno por ser sus mejores amigos
9. <i>El jardín de Babaï</i>	Relectura: La docente pone el audio con la lectura en voz alta del álbum y los niños van formando el jardín (tapiz) con los recortes de elementos que se les proporcionaron	Actividad plástica y oral relacionada con su vida: Imagina como Babaï el mejor jardín y elaborarlo en papel cascarón con acuarelas. Presenta y explica tu jardín	Invita a viajar al mundo de Babaï (leer esta historia). Comenta a los niños que le gustaron mucho sus jardines, que le parecieron geniales

Álbumes	Intervención docente	Reconstrucción del significado	Participación del personaje ficcional
10. <i>Caperucita Roja (tal y como se lo contaron a Jorge)</i>	Relectura: La docente muestra el álbum, lee cada página y orienta al grupo preguntando qué imaginó cada personaje al escuchar cada episodio del cuento	Actividad plástica y oral relacionada con su vida: Piensa en un superpoder para salvar del peligro a las personas ¿Cuál sería tu herramienta? ¿A quién salvarías? Viste al monito de superhéroe como si fueras tú y agrega tu herramienta	Invita a viajar al mundo de Caperucita Roja pero tal y como se lo contaron a Jorge (leer la historia). Comparte qué escena le pareció más divertida y pregunta a los niños ¿Cuál les pareció más divertida?

Nota. La tabla concentra en forma específica los elementos definidos como otras decisiones didácticas: intervención docente, formas de reconstrucción del significado y participación del personaje ficcional, que propuso el colectivo de docentes en cada situación didáctica. Elaboración propia.

6.2. Las construcciones didácticas derivadas del proyecto

Como ya se había expuesto en apartados anteriores en este trabajo se analizaron en tercer término las situaciones de lectura construidas en colaboración en las que se utilizaron libros álbum. A continuación, doy a conocer los resultados obtenidos, algunas aproximaciones a lineamientos didácticos en este campo de la didáctica de la lectura en los momentos iniciales de la alfabetización. Es preciso recordar que el diseño elaborado con la participación del colectivo de docentes se organizó en tres bloques de situaciones, es a partir de éstos y de las transformaciones didácticas que se presentan las construcciones derivadas de este proceso de análisis y discusión. Primeramente, presento los elementos eje del proyecto didáctico diseñado cuyo objetivo es la creación de una comunidad de lectores debutantes. Enseguida, expongo los que agrupan especificaciones didácticas sobre la interacción con el objeto escrito original y los gestos de lectura; el inicio en las experiencias lectoras de intertextualidad y las distintas lecturas que implican álbumes en los que la imagen tiene un rol protagonista y de gran reto para los primeros lectores.

La diversidad de los libros álbum que surge de la relación entre la imagen, el texto y el soporte, representa grandes retos al momento de proponer las situaciones didácticas de lectura. Revisar el libro para identificar las claves del significado más notorias de cada álbum, es decir, los índices que conforman la propuesta de significado de la historia y conocer el protocolo de lectura dispuesto, son condiciones fundamentales para llevar a cabo el proceso de transformación necesaria de la práctica de lectura que los implica con la intención de que ésta sea accesible a los niños que están en formación como lectores. Como ya hemos argumentado, en esta investigación diseñar una situación didáctica de lectura supone realizar *transformaciones materiales, transformaciones de interacción y contacto, y transformaciones en las formas de lectura y mediación*, en términos de transposición didáctica. Estas adaptaciones se proponen contemplando al lector potencial, al objeto editorial (álbum), al mediador y las relaciones que se dan entre sí en el acto de leer con una intención meramente didáctica que se plantea desde una visión amplia sobre la lectura en la que la materialidad es el rasgo central (Chartier, 1994).

En el proceso de selección de los álbumes para el diseño didáctico dirigido a niños que aún no leen en el sentido convencional del término se consideraron obras narrativas, sin embargo, dentro de este género hemos podido constatar que hay variantes en la forma de presentar la historia. En general la trama se aborda en una secuencia cronológica, pero en ocasiones se proponen algunos pasajes que no siguen esta lógica, ya sea porque presentan introspecciones de los personajes, porque hay simultaneidad de acontecimientos o de tramas. Ante esta gama de variaciones el equipo de docentes planteó que es importante que la narración tenga una secuencia asimilable para el lector debutante, esto se refiere a que el elemento de la linealidad en el tiempo esté presente para entender el sentido de la historia. De esta manera es posible que los pequeños accedan con mayor facilidad al significado.

Esta reflexión surgió del análisis que se realizó de distintos álbumes con el fin de proponer las situaciones didácticas de lectura. Como en el álbum de *Los tres cerditos* del artista estadounidense David Wiesner, en el que los protagonistas modificaron a voluntad la versión conocida de la historia a la que pertenecen visitando otros cuentos clásicos en los que encuentran amigos y éstos los acompañan de regreso a su mundo. Se concluyó que una historia que se narra entretejiendo incursiones en escenas de otros cuentos puede resultar compleja para los niños, porque implicaría conocer con anticipación los demás relatos. En el caso de *Petit el Monstruo*

de la autora argentina Isol, el protagonista experimenta distintas situaciones cotidianas que lo hacen dudar sobre lo que es ser bueno y lo que es ser malo, por lo que finalmente él mismo se define como un niño bueno-malo al igual que lo hace con su madre. Se pensó que esta historia podría ser difícil de asimilar dado que no presenta una secuencia cronológica y el tema que aborda se enfoca en una introspección del niño sobre su actuar y sentir. Como pudimos apreciar en los ejemplos citados, constatamos que el acercamiento inicial a la formación del lector no es el momento más adecuado para introducir álbumes tan complejos.

Un aspecto importante que se consideró en este trabajo fue la aceptación del pacto ficcional que a través del proyecto diseñado se buscó favorecer. Como señaló Eco (1994) al suscribir el pacto ficcional con el autor, como lectores damos crédito a la historia propuesta, en la que juegan sucesos reales y fantásticos, como cuando Caperucita Roja muere y luego resucita, esto es lo que hace tan placentera la experiencia de lectura. En contextos sociales y escolares en los que los alumnos tienen poca interacción con las prácticas lectoras y en particular con los libros álbum, es necesario promover la aceptación del pacto ficcional al desarrollar condiciones didácticas que favorezcan la instauración de este tipo de intercambios como parte de una cultura escrita.

Sabemos que aceptar la propuesta fantástica es el punto de llegada en la formación de lector debutante por ello fue determinante crear condiciones que contribuyeran a esta meta. Nos preguntamos ¿Cómo propiciar el involucramiento y la participación de los alumnos en el camino de su formación lectora con libros álbum? A partir del análisis de distintas situaciones de lectura escolares y sociales concluimos que era esencial favorecer el acercamiento a la ficción. Por lo tanto, se planteó la incursión de un personaje ficcional, Stella, la astronauta, que viene de un mundo de libros álbum, como el eje articulador del proyecto didáctico diseñado. De esta manera se unieron los tres bloques de situaciones didácticas y se establecieron las bases para la conformación de una comunidad de lectores en torno a la ficción creada.

El personaje ficcional desarrolló funciones de mediación de la lectura como el modelado, la recomendación y el intercambio de impresiones sobre las historias, los personajes y los libros. Como vemos, la participación descrita implica un diálogo metafictional con los niños y docente porque el personaje interactúa desde su ficción y sobre las ficciones que conoce. Este intercambio comenzó desde la presentación de Stella a los alumnos y con la invitación que les

hizo para conocer el universo de mundos fantásticos de los libros álbum. En cada sesión este personaje recomendó a los niños cada historia y los invitó a conocerlas viajando en su nave hasta dicho mundo durante el modelado de lectura. ¿Cómo participaron los lectores potenciales en la ficción de Stella? Desde el momento en que la astronauta de los álbumes desciende de su nave espacial, saluda a todos los presentes en el salón de clases, recomienda un conjunto de libros, el nuevo libro e invita a viajar a dicho mundo. El momento del viaje junto a Stella lo experimentaron los alumnos al colocarse un casco de astronauta (careta con casco blanco con estrellas de fomi y nombre del niño) que portaron durante la lectura ininterrumpida de cada álbum. Cabe aclarar que la docente también se colocaba su casco para participar de la experiencia ficcional junto con los alumnos. Al término de esta primera lectura los niños y maestra se retiraban el casco. Después de las actividades de **relectura** Stella se dirigía a los niños en algunos momentos para externar su opinión sobre la historia, los personajes o haciendo referencia a algunas partes específicas del libro, estas formas de participación recreaban prácticas de lectura en las que se involucraba a los alumnos. Cuando se les pedía a los niños que se colocaran sus cascos ellos recordaban que Stella también se lo pusiera si en alguna ocasión vieron que no lo portaba. Al final de cada sesión este personaje se subía a su nave para emprender el viaje de regreso a su mundo hecho de libros y se despedía de los niños. Algunos pequeños se acercaban a tocar a Stella, a cargarla, o darle besos.

Al final del proyecto se entregó a cada alumno su casco para que lo pudiera llevar a casa, acción que los llenó de alegría y satisfacción. También se dejó en la escuela una copia de cada libro leído y algunos carteles del personaje ficcional para que se acondicionara un espacio en la biblioteca, con la intención de que los niños pudieran seguir teniendo contacto con cada uno de los álbumes conocidos en este proyecto.

Por lo expuesto, podemos concluir que es recomendable favorecer el acceso a la ficción desde el diseño de un proyecto didáctico. Se trata de generar las condiciones para la recreación y apropiación de las prácticas de lectura con los libros álbum en una atmósfera fantástica para que los alumnos al participar en ella se aproximen poco a poco a aceptar el pacto ficcional que implica la lectura de los textos narrativos.

Garantizar en la escuela que los niños que no leen en forma convencional experimenten la cercanía con el objeto escrito e interactúen con éste, requiere de la participación de un

mediador, en este caso del docente, en una situación didáctica de lectura. En este proyecto, como ya se ha mencionado, esta decisión la ubicamos dentro de las *transformaciones de mediación*. La función de mediación consistió en efectuar las prácticas lectoras de libros álbum con los alumnos, en específico invitar a leer los álbumes seleccionados, recomendarlos en grupo y uno por uno, leer en voz alta al grupo escolar para que de esta manera los niños lean a través del maestro (Kaufman, 2007), comentar y opinar sobre el libro, la historia y los personajes.

En la presente investigación el personaje ficcional que se materializó en Stella fue una tercera voz a quien se delegó la función de mediador al realizar la recreación de prácticas lectoras con libros álbum. No se le dio la función de docente como ya se ha precisado anteriormente. Este personaje invitó a los niños desde el principio del proyecto a conocer el mundo de libros a través de un video en el que se pueden apreciar escenarios y personajes de las distintas historias que lo integran. Además, recomendó conocer cada grupo de libros en su momento (hablando de las agrupaciones que se hicieron como parte del diseño didáctico), viajar a cada una de las historias, hizo la primera lectura (modelado) de algunos álbumes y dialogó con los niños en torno a la interpretación de la historia. El desarrollo de este rol en el proyecto didáctico consideramos que es de gran relevancia dado que significa una interacción directa con la ficción que facilita en gran medida la aceptación del pacto ficcional, porque los niños participan de la ficción creada con Stella como ya se ha puntualizado.

Respecto a estas prácticas de recomendación de álbumes los pequeños se mostraron interesados desde un primer momento. Recordaban algunas informaciones cuando se presentaba cada libro después de haberlo hecho por bloque, hablando de las dos secuencias de situaciones del proyecto.

Sobre el video de la presentación general del proyecto los alumnos comentaron que el personaje Stella era una niña chiquita, que entendieron que iban a leer y a conocer nuevos amigos. La mayoría de los pequeños señaló que le gustó el planeta de la casita, el que tenía una escalera y ventanas, refiriéndose a la historia de *En el desván*. A algunos les sorprendió que Stella fuera una muñeca real.

En cuanto a la decisión de delegar la práctica de la primera lectura en voz alta ésta se tomó considerando algunas condiciones. En primer término, el potencial de la condición ficcional de Stella, para favorecer un mayor acercamiento a la fantasía. En segundo, si el relato

contado en el texto era entendible sin la imagen, para aprovechar el énfasis dado a la narración con su intervención. Y, el tercero, si la participación de Stella al leer la narración que hace el o la protagonista favorecía aún más la interpretación de la historia.

Además, este personaje participó puntualizando ciertas claves de significado de algunos de los álbumes para hacerlas visibles a los alumnos y así favorecer el desarrollo de las habilidades necesarias para leer este tipo de libros. Como en el libro de *Fernando furioso, ¿Yo y mi gato?* y *Buenas noches, Gorila*.

Podemos afirmar que la formación del lector debutante implica su participación en las prácticas de lectura, esto es interactuar con el objeto escrito para acceder al significado y solo es posible con la colaboración del mediador quien comunicará o propiciará la interpretación y facilitará el contacto con la obra original. Estos encuentros con los álbumes son determinantes en este proceso formativo y es por ello que en este estudio son el núcleo de las situaciones didácticas.

Enseguida presentamos las construcciones elaboradas que se centran en las posibilidades didácticas de cercanía con el libro álbum original y de recreación de las prácticas de lectura que implican las adaptaciones materiales realizadas. Comenzando con la presencia plena del objeto físico mediante la versión de un libro tamaño tabloide y de **“libros réplica”** en formato códex, continuando aún con una elaboración física, un **“libro baraja”** para armar en tamaño tabloide y finalizando con una creación multimodal, un **“videolibro”**. Posteriormente hablamos acerca de las posibilidades diseñadas para favorecer el desarrollo de la práctica de la intertextualidad en relación al tema y al estilo icónico, considerando las experiencias de los lectores potenciales que puedan reconocer en las historias seleccionadas y la interacción con un conjunto de álbumes que representan la obra de un autor ilustrador en el que también puedan identificar características que se repiten. Y cerramos esta sección con un apartado dedicado a las posibilidades didácticas para desarrollar las prácticas de lectura que implican los álbumes en los que el peso de la ilustración es determinante en la construcción del sentido.

6.2.1. La interacción con el álbum ilustrado y la participación en el acto de lectura

Es importante señalar que las decisiones del colectivo para el diseño de las situaciones de lectura escolares son planteamientos hipotéticos que al desarrollarse con los grupos escolares

mostrarían su potencial didáctico. Estos se fueron construyendo como se ha dado cuenta en este estudio a partir del análisis y discusión de las situaciones didácticas de lectura seleccionadas y del libro álbum como un objeto editorial de grandes retos para el lector debutante. Por lo tanto, son formulaciones preliminares a constatar, a reconstruir a partir de la aplicación y de las reflexiones posteriores para llegar a constituir algunas aportaciones al campo de la didáctica de la lectura para los primeros lectores.

Los libros con presencia física. La lectura a partir de una cercanía con el objeto editorial.

Desarrollar prácticas sociales de lectura en una escuela con alumnos que no leen de manera autónoma, y con álbumes, que son materiales editoriales tan populares para iniciar a los niños en su formación lectora implica considerar un conjunto de condiciones didácticas para favorecer los primeros acercamientos a las prácticas de lectura que subyacen a este tipo de libros al experimentar y observar dicha interacción. En una situación de lectura identificamos tres componentes como ya se ha comentado: el lector potencial, el objeto editorial y el mediador, este último es la persona que modela las prácticas de lectura y al mismo tiempo facilita el acceso al significado. En este apartado destacamos la importancia de tener un contacto cercano con el álbum y con los gestos de lectura que éste sugiere.

Como sabemos cada libro álbum tiene características muy particulares, por lo tanto, en términos didácticos la selección y el orden de abordaje de estos materiales para la construcción de situaciones de lectura involucran tareas de análisis y profundización de la obra y del objeto editorial. Entonces identificar los rasgos distintivos de cada libro y tener presente el proceso de apropiación en el que se encuentra el lector debutante es prioritario para anticipar los retos que demanda su lectura y la recreación de las prácticas sociales correspondientes. A partir de estas bases es posible tomar las decisiones más pertinentes respecto a los tres tipos de transformaciones didácticas que propone este estudio.

El equipo de docentes argumentó que era deseable iniciar con un álbum que expresara con claridad el tema de la secuencia didáctica organizada bajo este criterio. El libro seleccionado fue el de *Vaya Rabieta* de la autora francesa Mireille d' Allancé, se consideró que trataba la emoción de un enojo muy grande que experimentan los niños, la rabieta, que los alumnos reconocerían en la trama sus propias experiencias sobre berrinches. Mencionó que la propuesta

de representación de la historia hacía tangible, por así decirlo, cómo es una rabieta y lo que pasa cuando se hace presente. También se discutió que la palabra “rabieta” tal vez sería un vocablo desconocido para los niños, pero las docentes coincidieron en que a partir de la historia se asimilarían su sentido, que no era pertinente hacer aclaraciones durante la primera lectura. En cuanto a la apropiación de la palabra “rabieta” podemos afirmar que los niños después de haber conocido la historia hicieron uso de este vocablo cuando se referían al álbum en varias de las situaciones de lectura desarrolladas posteriormente y para comentar si alguien hacía rabietas. La decisión del colectivo de docentes acerca de que los alumnos se acercaran a la comprensión de la palabra “rabieta” a partir de la primera lectura fue consistente con la anticipación de que al conocer la historia entenderían su significado.

En sesiones previas se discutió el significado de este libro concordando en varios momentos clave del relato y características: la rabieta de Roberto surge desde que regresó a casa con su raqueta rota; el niño muestra expresiones de enojo en su cara y cuerpo al enfrentar las reglas cotidianas de convivencia establecidas por su padre; cuando sale de su boca “la Cosa” (la rabieta); el comportamiento de este personaje que hace un gran desorden en la habitación, que luego ya no es tolerado por el niño porque maltrató sus pertenencias más preciadas; el control de la rabieta observable en la disminución de su tamaño y en la expresión corporal; Roberto ya en calma sale de su recámara para preguntar a su padre si queda postre.

Al abordar un álbum cuya propuesta de significado plantea la representación de algún estado emocional es importante tratar de identificar los elementos semióticos de los que se valen los creadores con el fin de proponer las acciones didácticas adecuadas para favorecer el acceso al significado y la experimentación de las prácticas lectoras que posibilita el libro. Se observó durante el análisis del álbum *Vaya Rabieta* que la propuesta de significado de este primer libro presenta la emoción de la rabieta como un personaje que sale del niño protagonista en una doble página, al que se nombra como “la Cosa”, esta decisión editorial sugiere un contacto directo con el lector para tener un mejor acceso a las claves de significado dispuestas y así entender el sentido del libro. Por lo tanto, el colectivo de docentes coincidió en que era recomendable que los alumnos pudieran visualizar esta característica desplegada en dicho soporte.

Esta necesaria relación con el objeto editorial como esencia de la práctica de la lectura social de este tipo de libros implicó en condiciones escolares decidir *las transformaciones*

materiales. Para el caso del inicio de la secuencia por tema y del proyecto didáctico en general la prioridad fue conservar la materialidad del álbum lo más posible y presentar en acto la lectura del mismo. Cada docente elaboró un libro grande del álbum *Vaya Rabieta*, específicamente se realizó una copia en tamaño tabloide de cada una de las páginas incluyendo tapa y contratapa y luego se armó el libro en formato códex. Las docentes coincidieron en que era necesario presentar el libro íntegro con el fin de que los niños pudieran visualizar el contenido completo desde la tapa frontal que contiene el título, autora, editorial, e ilustración de Roberto y el personaje “la Cosa”; la contratapa, en la que aparece Roberto tratando de desarrugar su libro preferido; así como de cada una de sus páginas, como por ejemplo de uno de los acontecimientos decisivos en el control de la rabieta que se presenta en dos escenas, una por página en las que el protagonista trata de detener a “la Cosa” (personaje rabieta) cuando ésta toma el cofre de sus juguetes y lo vacía. Además, señalaron que era fundamental que se apreciara la imagen de la rabieta cuando sale de la boca de Roberto, el protagonista, que los niños identificaran cómo se fue creando la rabieta al observar el aumento del color rojo en la cara de Roberto y cómo la fue controlando al disminuirla de tamaño y guardarla en una caja. Las docentes insistieron en que cada uno de los recursos editoriales que conforman la propuesta de significado del libro estén presentes en el álbum elaborado en formato grande para facilitar el acceso al sentido que propuso la autora y para experimentar la práctica de lectura propia del libro.

Con el desarrollo de la lectura ininterrumpida y la relectura del álbum coincidimos en que la adaptación material realizada contribuyó a que los niños interactuaran con la obra original en los términos editoriales que utilizaron sus elaboradores. El impacto visual del personaje que representa a la rabieta que aparece en la portada, en la doble página y la caracterización gráfica y del color se conservó y se potencializó con la adaptación material realizada.

Una característica muy importante en la estructuración de la mayoría de los álbumes es la doble página, que en palabras de Sophie Van der Linden (2015) es su unidad primordial, la superficie en la que dialogan en forma interactiva, imágenes y texto. El equipo de docentes señaló que en el álbum de *Vaya Rabieta* la potencia de la doble página se hace presente cuando sale “la Cosa” de la boca de Roberto y cuando este personaje de la rabieta tira el estante con todos los libros, que entonces es deseable el contacto con este recurso de expresión de significado a través de la recreación de la práctica de lectura cuando se manipula el libro grande.

Fue de esta manera que los alumnos pudieron visualizar dichas escenas al momento en que las docentes hicieron el gesto de dar vuelta a la página y desplegar los sucesos mencionados, dado que es posible interactuar con esta disposición editorial más de cerca por el tamaño que toma la imagen con el libro abierto.

En esta investigación la decisión de preservar la materialidad surgió de considerar que una situación de lectura social específica se hace presente a partir de las características particulares del objeto escrito. En el caso de los álbumes es preciso tener presente que su composición busca generar una experiencia de lectura a partir de la interpretación de las claves que comunican el texto, las imágenes y el soporte que en interacción representan un significado. Ante esta necesidad, sobre todo al inicio del proceso de acercamiento a las prácticas lectoras con este tipo de libros, el colectivo de docentes concluyó que era necesario que los niños interactuaran en forma directa con el álbum y experimentaran los gestos de lectura que sugiere la arquitectura física y plástica de la obra, a partir del modelado de la práctica de lectura correspondiente al álbum seleccionado.

Frente a la necesidad de que el grupo de alumnos experimente los contactos más cercanos con los gestos de lectura que realiza un lector al interactuar con un libro álbum en el contexto social, el equipo de docentes consideró fundamental recrear este tipo de situaciones conservando la fisicidad del soporte material y la manipulación de éste en el acto de lectura por parte del mediador haciendo partícipes a los niños como lectores indirectos. Por lo tanto, en cuanto a las *transformaciones de interacción y contacto* de una situación social de lectura los alumnos participarían escuchando la lectura en voz alta realizada por la docente mientras observaban en el libro grande las páginas correspondientes a la narración leída. Las docentes consideraron que esta forma de adaptación en la interacción con el objeto era pertinente porque el álbum presenta una relación muy directa entre el texto y la imagen, que así al observar las imágenes podían inferir los acontecimientos de la historia, y además algo sumamente importante, podrían observar el modelado de lectura de este álbum. Al respecto podemos mencionar que los alumnos pudieron presenciar cómo se lee un álbum con estas características, en cuanto a cómo manejar el objeto y en cuanto a la entonación que hay que realizar. En todos los grupos los niños estuvieron atentos observando y escuchando para construir el significado de la historia y los gestos de lectura por parte de la docente. En uno de los grupos escolares uno

de los pequeños, Jharet, se acercó al libro grande para señalar que Roberto llevaba en sus manos uno de los objetos que más quería, su carrito, para argumentar que al final el protagonista ya no estaba enojado, sino feliz. Esta forma de participación de los alumnos fue consistente con las previsiones que se hicieron acerca de las adaptaciones materiales y de las de interacción y contacto con el álbum original.

En lo que corresponde a las *transformaciones en las formas de lectura y mediación* como ya se mencionó el colectivo integrado decidió la realización de una lectura en voz alta ininterrumpida manipulando el libro de gran tamaño de acuerdo con el protocolo de lectura que presenta, esto es haciendo las pausas necesarias de tiempo para mirar las escenas e interpretar el sentido que propone el álbum. Además, las docentes consideraron crucial antes de leer mostrar la tapa y la contratapa del libro para que los alumnos se dieran una idea del significado, que identificaran algunas claves iniciales para entender la historia. Cada docente preparó con anticipación la primera lectura del álbum *Vaya Rabieta*.

El colectivo señaló que al leer en voz alta era importante hacer destacar las emociones de los personajes para comunicar el sentido de la obra. Éstas se observan en la expresión de la cara y en la postura corporal, en las acciones y en los escenarios narrados en el texto y en la imagen. Al interpretar los signos de expresión e interrogación; el uso de las comillas españolas que indican el discurso directo; la onomatopeya “RRRRRRRHAA” (que en el libro presenta un aumento progresivo en el tamaño de cada letra, señalando así el avance de la intensidad del grito, -con una indicación tipográfica-) de cuando salió “la Cosa” de la boca de Roberto; el uso del color rojo para la Rabieta. Todos estos elementos son claves que comunican el significado de la obra y ayudan al lector a realizar una interpretación lo más cercanamente posible a la propuesta de sentido que tiene el álbum.

En la situación didáctica con el álbum *Vaya Rabieta* cada docente hizo la lectura ininterrumpida con su grupo escolar. Esto implicó leer y analizar con profundidad el libro para identificar sus características y los momentos de mayor relevancia para interpretar el sentido como ya se mencionó. El colectivo decidió además preparar a los niños para la lectura de este álbum, argumentó que en este caso era importante compartirles una experiencia sobre alguna rabieta, dado que se trata de una emoción que los niños seguramente han vivido y observado, para de esta manera adentrarlos a la historia que se iba a leer. Las docentes consideraron

pertinente que Stella, la mediadora ficcional, les contara una anécdota. Esto con el fin de que desde la primera situación didáctica de lectura este personaje tuviera una interacción cercana con los niños, un vínculo amistoso al platicarles su propia experiencia acerca de una rabieta. Stella les compartió que un día hizo una rabieta porque no pudo conocer una nueva historia. Esto pasó porque viajando en su nave por el universo de los libros se encontró con una lluvia de meteoritos y ya no pudo continuar su travesía. Por eso hizo una rabieta. Las docentes argumentaron que de esta manera los alumnos podrían ir entendiendo lo que era una rabieta y reconociendo en sus propias experiencias este tipo de emociones. Sobre esta participación de la mediadora ficcional los pequeños se mostraron atentos y sorprendidos escuchando la anécdota. De esta forma comenzaron a interactuar con el personaje ficcional, estableciendo poco a poco un vínculo cercano al ir conociendo las experiencias que les compartió relacionadas con la historia, tal como lo contemplaron las docentes en el diseño del proyecto.

La primera lectura del álbum *Vaya Rabieta* implicó como ya se mencionó manipular el libro en grande. Algunas de las maestras colocaron el libro elaborado sobre una silla debido a su gran tamaño (tabloide) para poderlo manipular con más facilidad. De esta manera los integrantes del grupo escolar pudieron interactuar de mejor manera con cada uno de los rasgos de la materialidad del álbum y también observar los gestos de lectura que fue posible modelar, como detenerse para observar y leer desde la cubierta hasta la contracubierta, dar vuelta a cada página. Las docentes coincidieron en que trataron de hacer una lectura que fuera muy clara para que los alumnos logaran entender la historia.

Cuando se les presentaron la cubierta y contracubierta los alumnos de los tres grupos escolares manifestaron sus saberes e imaginación al expresar lo que pensaban sobre los personajes y el título del álbum. Los alumnos mencionaron que el niño era Roberto, recordando lo que les había dicho Stella, y que el otro personaje era un monstruo, que en uno de los grupos después lo nombraron como un gigante. En la relectura al analizar la cubierta en uno de los grupos algunos niños llamaron a “la Cosa” como “el enojo”, la docente les preguntó cómo supieron que esta figura roja era el enojo, y Marjorie, una de las alumnas, mencionó que porque tiene las cejas de un ser muy enojado.

Después de esta primera lectura los alumnos manifestaron la construcción del significado que habían elaborado. En todos los grupos escolares mencionaron que Roberto, el protagonista,

estaba muy enojado y expresaron algunas de las razones de su enojo. En algunos casos comentaban que se debió a la comida, a que le dieron de comer espinacas; en otros a que se enojó cuando cerró la puerta:

Gael: Salió un enojo

Marjorie: Creo que ese monstruo salió porque Roberto estaba muy enojado y cuando salió, Roberto sacó toda esa enojación, comenzó a salir todo y empezó a destruir

Dylan: Roberto se enojó cuando cerró la puerta

Britany: Se enojó porque la comida tenía espinacas

Vemos que, algunos pequeños recuperan el episodio de las espinacas como el origen de la emoción de Roberto, tal vez se deba a que su propia experiencia los lleve a esa conclusión. En otros casos centran su atención al momento en el que apareció “la Cosa” y en general entienden que al protagonista le salió eso (“la Cosa”) de la boca porque estaba bastante enojado.

Algo que llamó demasiado la atención de los niños fue el personaje “la Cosa”. Esto se percibió desde la cubierta, en las páginas cuando aparece y realiza todas las acciones en la recámara de Roberto bajo su autorización, hasta cuando se hace pequeño. Durante la lectura ininterrumpida los niños se veían entre sí en algunos ratos y expresaban tal vez lo que más llamaba su atención. Por ejemplo, en uno de los grupos cuando observaron la doble página en donde se muestra el momento en el que sale la rabieta de la boca de Roberto los comentarios más escuchados fueron “es el monstruo”, “eso que salió es fuego”. En otro de los grupos, cuando la maestra tenía al libro abierto en la doble página en la que “la Cosa” tiró el estante con los libros, Hansel, uno de los alumnos, mencionó “destruyó todo”.

Al leer la última parte de la historia, en uno de los grupos los alumnos comenzaron a reírse, al parecer les resultó gracioso que Roberto preguntara si aún quedaba postre, o quizá lo gracioso fue la actitud con la que salió de su habitación, tranquilo y contento como si nada hubiera sucedido. Los alumnos manifestaron que Roberto estaba feliz.

Después de leer en otro de los grupos a partir de las preguntas de la maestra, Jharet, uno de los alumnos mencionó que Roberto llevaba su carrito, el niño hasta se acercó al libro grande y lo señaló en la imagen de la página como ya se había comentado, además Marleni, otra alumna comentó que Roberto traía también la almohada, ambos objetos eran de los más queridos del

protagonista. Por lo mencionado, vemos que los alumnos observaron muchos detalles interesantes y se divertieron con la historia.

El colectivo se sorprendió de que los grupos escolares manifestaron haber entendido en una primera lectura (en la que se realizó el modelado de lectura) de qué trataba el libro *Vaya Rabieta*. Esto se pudo constatar en el desarrollo de esta situación, en las participaciones de los niños. En esta investigación el grupo de docentes contempló que en la primera lectura era central lograr que los niños accedieran al significado de la historia y las participaciones de los pequeños nos mostraron que construyeron un sentido bastante cercano a la propuesta del álbum original, creemos que esto fue posible debido a las previsiones que se hicieron en materia de cercanía y fidelidad con el objeto y recreación de las prácticas de lectura con la participación de las mediadoras.

Los niños hicieron una **relectura** del álbum de *Vaya Rabieta* con la mediación de la docente a partir de volver a ver las páginas del libro. Se comenzó con la portadilla (en la que se muestra una caja azul con una mano roja por fuera perteneciente a “la Cosa”), después se mostraron y leyeron las demás páginas y se preguntó ¿De dónde salió “la Cosa”? ¿Qué pasó con “la Cosa”? y ¿Por qué al final Roberto pidió postre? Las docentes hicieron las preguntas específicas antes mencionadas y los alumnos contaron la historia basándose en lo que observaban en cada página y respondiendo a otros cuestionamientos que cada maestra consideró necesarios, como veremos enseguida:

Desde sus primeras experiencias de lectura con las historias el lector debutante elabora interpretaciones en las que se halla presente la ficción de acuerdo con sus referentes y experiencias. Podemos apreciar en sus participaciones parte de lo que podríamos llamar su recorrido literario y de las construcciones que han desarrollado.

Al mostrar a los alumnos la portadilla del libro *Vaya Rabieta* en un segundo momento de presentación del texto, las docentes les preguntaron ¿Qué es esto? señalando la caja azul con una mano roja por fuera. Algunas respuestas de los niños fueron:

Axel: Es la caja

Alisson y Axel: La caja con el gigante

Abraham: La Cosa

Jharet: La caja

Dylan: Es una caja y una mano

Gael: Es el enojo que lo meten a una caja

Marjorie: Al enojo lo metieron a una caja para que ya no saliera más

Al presentarles la doble página en donde sale “la Cosa” (rabieta) de la boca de Roberto se desarrollaron los siguientes diálogos:

Docente Verónica: ¿De dónde salió “la Cosa”?

Hansel: De la boca del niño

Docente Verónica: ¿Quién salió?

Alumnos: El gigante

La maestra les lee la siguiente página “Hola les dice la Cosa. ¿Qué quieres hacer?”

Axel: Parece un dragón, que escupe fuego

Hansel: Porque está roja

Docente Jesica: ¿De dónde salió “la Cosa”?

Jharet: De la boca del niño

Docente Gaby: ¿Qué es eso que está saliendo de su boca?

Britany: Un enojado

Dylan: Es rojo, vómito

El libro materializa la emoción de la rabieta en un personaje. Como podemos ver, en estos primeros encuentros con el álbum los niños elaboraron versiones en las que asumen a la emoción de Roberto como otro personaje que relacionan con las ficciones que conocen como monstruos, gigantes, dragones principalmente y algunos con las imágenes que observaron. Desde el momento en que empiezan a nombrar distintos seres propios de las historias fantásticas los alumnos manifiestan el contacto que han tenido con ellas. Los alumnos con menos experiencia lectora hicieron una interpretación apegada a una visión en parte literal de la narración visual y del texto a diferencia de unos pocos en los que es evidente un avance muy significativo. Consideramos que el acceso a una interpretación más profunda de la propuesta de significado de este álbum se logrará en sucesivos reencuentros con este material editorial, pues como sabemos cada lector resignifica el sentido accediendo a niveles cada vez más complejos.

La mayoría de los alumnos en un principio no quería aceptar que se identificaba con Roberto, el protagonista de la historia. Algunos niños mencionaron que ellos nunca se enojaban,

pero conforme se fueron sintiendo en confianza, casi todos reconocieron que también se enojaban y expresaron que manifestaban su enojo de diversas formas que pudimos agrupar en: aventar sus juguetes o pertenencias, permanecer en algún sitio dentro de su casa, cuando no los complacían en sus peticiones y al pelear con sus hermanos. Con todas estas acciones los alumnos expresan su inconformidad. Por ejemplo, en el caso de Axel, que mencionó que él aventaba su robot o su carrito cuando estaba muy enojado; Hansel expresó que él se la pasaba en el sillón, que se iba a dormir unos ratitos; Alisson manifestó que se sentaba en un sillón o se tapaba con una cobija.

En la actividad que denominamos de **reconstrucción del significado relacionada con su vida** el colectivo propuso que los alumnos elaboraran un dibujo de algo que hayan hecho al tener una rabieta, es decir, cuando hayan estado muy enojados. Algunos niños mencionaron que no se enojaban como ya se había señalado en líneas atrás, pero al escuchar los ejemplos de lo que hacen otros pequeños cuando están muy enojados, como lo es aventar sus juguetes, no comer y al conocer las respuestas de sus compañeros como que tiraban sus cosas, que se ubican en un lugar específico, entonces admitieron que, cuando estaban muy enojados realizaban algunas acciones muy parecidas a las que les compartieron sus compañeros de la clase. Esto nos permite afirmar que los alumnos se identificaron con las acciones que han realizado sus compañeros y así mismo con algunas de las que se hicieron presentes en la historia del álbum leído, como el equipo de docentes lo había previsto.

La expectativa inicial de este libro *Vaya Rabieta* fue que al presentar una propuesta de significado con una emoción materializada para comenzar la secuencia de situaciones por tema sería el álbum más adecuado porque ejemplifica lo que es una rabieta como ya se había mencionado y como pudimos ver, fue un álbum difícil para los lectores debutantes, la mayoría tiene poca experiencia lectora y manifiesta un nivel de lectura más literal a diferencia de algunos que presentaron un conocimiento enriquecido que les permitió acceder a la propuesta metafórica de que plantea este álbum: la personificación de una rabieta. Esto nos confirma que es fundamental que todos los alumnos interactúen con este tipo de álbumes que tienen propuestas de significación complejas para su interpretación que implican prácticas de lectura muy específicas que favorecerán el desarrollo de las habilidades involucradas, en lugar de evitarlos, es necesario comenzar el contacto con ellos.

Como ya lo hemos mencionado en este apartado se habla de situaciones en las que los libros tienen una presencia física. En razón de ello, se integró en esta fase la adaptación material realizada al álbum de *Fernando furioso* que corresponde al primero del grupo que conforma la segunda secuencia de situaciones, enfocada en el estilo icónico. El equipo de docentes propuso elaborar “**libros réplica**”, uno pequeño para cada alumno y uno de mayor tamaño para la docente del álbum *Fernando furioso* de la autora sudafricana Hiawyn Oram y del autor e ilustrador japonés Satoshi Kitamura. El argumento que dio acerca de la construcción del pequeño libro por alumno fue que era importante que los pequeños lectores tuvieran interacción con el álbum, el cual pudieran manipular por ellos mismos, adicionalmente mencionaron que sería de interés para los pequeños tener su propio libro. En el caso del libro para la docente se coincidió en que era necesario tener el objeto físico para realizar el modelado de lectura del álbum, es decir, mostrar los gestos de lectura que implica dicha obra. Consideramos que estas decisiones fueron pertinentes por las respuestas y comportamientos lectores manifestados por los alumnos que presentaremos más adelante.

En esta situación de lectura denominamos “**libros réplica**” a las copias realizadas del álbum original en formato códex, en distintos tamaños de acuerdo con su función. Estas *transformaciones materiales* se construyeron a partir de copias de cada una de las páginas, así como de sus tapas, elementos que se compaginaron y se organizaron para engargolarlos. Cada docente realizó la primera lectura frente al grupo de alumnos. Las maestras mostraron la cubierta del libro, leyeron el título, los nombres de la autora y del ilustrador, la editorial. Dieron vuelta a la página, en la portadilla leyeron nuevamente los datos antes mencionados, enseguida las primeras dos páginas que presentan el planteamiento de la historia en el que se expone lo que estaba haciendo Fernando, el protagonista y la situación que desencadenó su furia. Así continuaron con el avance de la narración de cada episodio que se muestra en dobles páginas con ilustración acompañadas de textos breves que van dando continuidad a la trama hasta llegar al desenlace. Este recurso de organización visual a libro abierto enfatiza el efecto del relato, señal del protocolo de lectura que caracteriza este álbum. Cabe aclarar que en esta primera lectura se dejó un tiempo breve pero suficiente para que los lectores potenciales pudieran apreciar la narración visual que enriquece el significado comunicado por cada docente.

Durante la recreación de la práctica de la lectura correspondiente a este álbum, en la primera lectura, los pequeños con su libro en las manos siguieron los gestos de lectura que observaban y los que ellos podían hacer desde sus posibilidades. Mientras se realizaba la lectura, fue necesario ir ubicando a algunos alumnos en la página que iban en cada grupo. Los pequeños un poco preocupados preguntaban a las maestras si habían ubicado correctamente las páginas que se estaban leyendo en su “**álbum réplica**”. En general fue sorprendente observar cómo los alumnos estuvieron muy atentos a las páginas de sus libros pero al mismo tiempo a la página del libro de la docente, para pasar a la siguiente página al mismo tiempo que ella. Estos comportamientos muestran que proponer que los alumnos interactúen con un libro físico, favorece la experimentación de las prácticas de lectura al imitar los gestos que realiza la mediadora y al desarrollar los propios de acuerdo con su iniciativa, lo que sugiere que la decisión tomada por el equipo de docentes acerca de la elaboración de “libros réplica” es una condición que propicia un acercamiento muy significativo en el camino de la adquisición de las prácticas de lectura de libros álbum.

Es importante señalar que los alumnos estuvieron participando de manera espontánea durante la lectura ininterrumpida de este álbum y lo hicieron de tres formas: repitiendo algunas partes del texto que la maestra leía; mencionando lo que veían en las imágenes y haciendo comentarios sobre el actuar del personaje principal. Respecto a lo que repetían los alumnos cuando la maestra iba leyendo, algunas fueron sílabas finales de algunas palabras, palabras cortas y conocidas, palabras finales de las oraciones y frases breves que eran parte de las formas repetitivas de la composición del texto para narrar la historia que los pequeños al parecer fueron identificando. Por ejemplo, la sílaba “ma” cuando la maestra había leído “Vete a la cama.”, dijeron “so” al escuchar “Me pondré furioso, ...”; repitieron “No” cuando la maestra leyó que “No, dijo su mamá.”, dijeron la palabra “granizo” cuando la docente leyó “Tan furioso que su furia se convirtió en una nube tormentosa que explotó con truenos, relámpagos y granizo.”; repetían “basta”, “bastó”, “Ya basta”, cuando la docente leía frases cortas o aquellas con las que al parecer los niños ya se habían familiarizado al reconocer que eran una parte del texto que se repetía, esto fue cuando leyeron “Ya basta, dijo su mamá. Pero no bastó.”, “Ya basta, dijo su papá. Pero no bastó.”.

Es posible que los alumnos hayan realizado una imitación del comportamiento lector al haber presenciado el modelado de lectura y tener el libro en sus manos. Esto fue algo que no se tenía previsto por el grupo de docentes, pero que nos muestra que las condiciones didácticas generadas propician estos avances en el recorrido de formación de los lectores debutantes.

En relación a los comentarios en los que los alumnos mencionaban los elementos que observaban en las imágenes, en uno de los grupos escolares, algunos niños expresaron lo que veían en las escenas de la historia, como Carlos quien mencionó “está un camión”, “un camión doble” al observar la doble página en la que Fernando furioso había provocado un huracán..., “son tres de estos y tres perritos”, al mirar la imagen en la cual este personaje principal había provocado un terremoto universal. Algunos alumnos hicieron una interpretación literal de las imágenes como en el caso de la vibración del protagonista y su gato, como vemos, la propuesta de ilustración les resultó compleja, esto desde luego tiene una implicación para la construcción global del significado de la historia.

Finalmente, en lo que respecta a los comentarios de los alumnos sobre las acciones del protagonista observadas en las ilustraciones que aparecen en cada página o doble página, expresaron “está muy enojado”, “Y hundió a toda la ciudad”; algunos explicitaron su punto de vista, como en uno de los grupos escolares los niños mencionaron “eso no se hace”. Estas expresiones de los pequeños nos hacen saber el significado que están construyendo. Se percibe el seguimiento que están dando a la historia así como un nivel más profundo en la lectura como lo es manifestar su punto de vista sobre las acciones que realizó el personaje.

Como podemos ver, en las acciones que realizaron los alumnos es posible reconocer el grado de involucramiento que tuvieron en la práctica de la lectura y en la comprensión de la historia, por ejemplo, cuando efectuaron distintos gestos propios de un lector al tener en sus manos el libro el pequeño (“**libro réplica**”) y al tener la oportunidad de observar y vivenciar el modelado de lectura del álbum en cuestión, esto en cuanto al primer aspecto. Y en el segundo, cuando los niños reconocieron elementos que son parte del escenario y de la representación de los sucesos, así como cuando expresaron su opinión sobre lo que hizo el protagonista.

Nuevamente pudimos observar que aunque se indica que la lectura es sin interrupciones, los pequeños lectores muestran comportamientos espontáneos al interactuar con el objeto material, lo que para nosotros demuestra que están construyendo el significado de la historia.

Lo que más llamó la atención a los alumnos después de haber leído este álbum fueron algunos de los momentos en los que se presentaron situaciones extraordinarias en la historia como cuando estaba el huracán o el personaje principal haciendo cosas cotidianas para los niños como acostarse o ver la televisión. En uno de los grupos los pequeños manifestaron que no les gustaron las imágenes porque eran de pura destrucción y que eso no se hace.

Fue evidente que los alumnos ejercieron como lectores su derecho a la libertad para detenerse en alguna parte del libro que llamara su atención, en la que había algo que ver para entender o profundizar en la historia. En uno de los grupos al momento de iniciar la primera lectura, la docente Gaby se dio cuenta de que Dylan ya se había pasado varias páginas y de que además, otros compañeros también se mostraron interesados en explorar su librito. Se pudo percibir que a los alumnos les dio curiosidad tener entre sus manos un libro pequeño, que tenían la posibilidad de hojearlo completo y que en general era más atractivo para ellos.

Algo más que es importante compartir es que los niños hicieron del libro pequeño parte de sus pertenencias preciadas en la escuela y en casa, formó parte de su acervo escolar en su mochila, un libro que de manera autónoma podían manipular, cuidar y pedir a sus padres o hermanos que se los leyeran. Como vemos, podemos afirmar que el contacto directo con el objeto libro y la mediación de la lectura enriquecieron sobremanera las experiencias de los alumnos en su trayectoria como lectores. Al saber que el álbum les pertenecía, los niños tuvieron la oportunidad de realizar gestos y acciones de lectura, así como comportamientos de tipo personal y colectivo. Estas formas de interacción con el objeto escrito coinciden con las previsiones que hizo el colectivo de docentes de que era importante un contacto directo con el álbum, pudimos observar que favorece el inicio de un acercamiento a los comportamientos lectores: la manipulación del álbum, el ejercicio de la autonomía al leer y la toma de decisiones al ser un libro que les pertenece, es una parte fundamental de su formación.

Los libros se desdibujan. La lectura a partir de una relación indirecta inicial con el libro álbum. Cuando los niños ya han experimentado ciertos contactos con los libros en tanto su materialidad y gestos de lectura correspondientes puede optarse por proponer otras formas de interacción menos directas con la obra original pero que enfatizan algunos de los recursos de su composición editorial para favorecer el acceso al significado. Las docentes argumentaron que

era necesario que los alumnos tuvieran contacto con el objeto editorial original haciendo algunas modificaciones materiales moderadas. Nos referimos a adaptaciones que optimicen las posibilidades de observar con mayor detalle cada escena y sea perceptible la secuencia del relato. Con la finalidad de que al lector se le facilite realizar el seguimiento de los episodios de la historia identificando elementos centrales como los acontecimientos, el escenario y el paso del tiempo.

En una escuela la lectura de libros implica considerar que se trabaja con un grupo de alumnos y como sabemos en el caso de los libros álbum es fundamental que los puedan mirar, por lo tanto, una de las transformaciones materiales más comunes para asegurar el acceso a un libro es el formato PDF. En este tipo de adaptaciones muchas veces no se considera la forma en que se presenta el libro ni si se omitieron algunos elementos (tapas, guardas, hoja de créditos, portadilla y cada página o doble página utilizadas) o parte de éstos. Por ello nos encontramos con libros en PDF que no tienen las tapas o falta alguna; en los que se mutilan las dobles páginas separándolas o quitándoles alguna parte; en los que no se presenta toda la información que integra cada página, a veces solo consideran las imágenes, otras solo el texto o una parte de ambos elementos y en muchas ocasiones les faltan páginas. Sabemos que los derechos de autor justifican que en Internet encontremos estas mutilaciones a la obra original, sin embargo, es preciso reflexionar en el ámbito escolar sobre las consecuencias que traen para los lectores en lo que respecta a la construcción del sentido y a las prácticas de lectura que originalmente plantea cada álbum. Por ello la importancia de considerar el PDF del libro original completo y sin modificaciones.

Al tener en cuenta las necesidades escolares el colectivo de docentes propuso en cuanto a *transformaciones materiales* para enfatizar en este caso las ilustraciones del álbum *¡Me comería un niño!* de las autoras Sylviane Donnio y Dorotheé de Monfreid la elaboración de un “**libro baraja**” conformado por la impresión de la versión en PDF del álbum en tamaño tabloide, integrado por las copias de sus tapas, páginas y dobles páginas. El equipo de docentes pensó que el grupo escolar podría tener una mejor visualización de la obra al aumentar el tamaño del álbum original. En esta investigación se denominó “**libro baraja**” a esta adaptación porque es un material sin encuadernar o engargolar que se puede armar y desarmar.

Las docentes coincidieron en que es fundamental que se respete lo más posible el sentido propuesto en la obra original para realizar una lectura que comunique dicho significado. Esto implica seguir el protocolo establecido en el libro. Frente a esta decisión hay que tener presente que, si bien podemos ofrecer a los niños una materialidad física en este caso a partir de las hojas impresas de las dobles páginas y páginas únicas, el tamaño de la imagen y del texto no es proporcional entre estas unidades como lo señalaba una de las docentes, es decir, mientras que las primeras se observan completas, la imagen y el texto tienen menores dimensiones con relación a las segundas respectivamente. Esta consecuencia fue una de las preocupaciones del colectivo de docentes porque puso en discusión lo que podría pasar en el lector al interactuar con esa modificación de la proporción de página a página. El colectivo concluyó tomar dicho riesgo porque los alumnos realmente no iban a leer el texto en forma autónoma y sí a visualizar la narración icónica. Esta idea se derivó de que las docentes eran conscientes de que cada transformación didáctica realizada implica consecuencias.

El colectivo puntualizó que era muy importante que los niños tuvieran contacto con las páginas o dobles páginas que presenta este álbum, en específico con la imagen y el texto, elementos que en interdependencia comunican el sentido. En un primer momento, el equipo discutió si se les presentaba a los alumnos el álbum solo con las imágenes, es decir, sin el texto, dado que se haría la lectura en voz alta de la historia en un audio y así los niños conocerían la versión escrita, pero finalmente se concluyó que sería una modificación muy radical al objeto, que se estaría transformando demasiado y que era prioritario que el grupo de alumnos pudiera acceder a la propuesta editorial original para que interactuara con la imagen y el texto que se presenta en cada página. Las docentes señalaron que, aunque los niños no leyeran convencionalmente era esencial el contacto con la materialidad del álbum. Argumentaron que, si el libro tenía texto, entonces era necesario presentarlo así a los alumnos.

A partir de las reflexiones anteriores se plantea como necesario conservar la doble página para enfatizar la narración visual y comunicar un significado más fiel al de la historia original. Esta decisión se discutió en el equipo de docentes con mayor énfasis a partir del álbum *¡Me comería un niño!* porque su composición presenta la narración icónica principalmente en dobles páginas en las que es posible distinguir el escenario, lo que hacen los personajes y el transcurso del tiempo. El colectivo consideró que una ampliación de las páginas y dobles páginas que

integran este libro sería una forma de destacar las claves de significado plasmadas en estas unidades de significado que integran la historia. Que de esta manera los alumnos podrían identificar con más facilidad estos elementos. Sin embargo, hay que ser conscientes de que como ya se mencionó anteriormente, aunque se gana en la preservación y potencialización de la expresión icónica a comunicar, se pierde en la proporción en el tamaño de las páginas del libro original, porque mientras hay escenas que se muestran en una página con un contenido que se ve en mayores dimensiones, hay otras que lo hacen en doble página y se presenta la información en menor tamaño.

A partir de las modificaciones materiales las *transformaciones de interacción de contacto* que el colectivo de docentes propuso para desarrollar la lectura del álbum *¡Me comería un niño!* con el grupo escolar implicaron una interacción indirecta por parte de los alumnos al observar en el “**libro baraja**” las dobles páginas y páginas impresas en tamaño tabloide y al escuchar el audio del texto correspondiente a la historia, la lectura en voz alta realizada por una de las docentes del equipo.

Los niños se enfrentaron a coordinar las dos expresiones en imagen y en texto que integran la historia para interpretarla, esto al observar cada página y dobles páginas del libro que fueron colocadas en el piso del aula siguiendo la secuencia de la narración presentada en el audio. Además, tuvieron la oportunidad de seguir observando unos momentos más algunas de las escenas de las páginas que iban integrando la historia, dado que estaban a la vista. Inicialmente se tenía previsto que mientras corriera el audio la docente pegaría en el pizarrón del aula cada lámina impresa en tamaño tabloide, sin embargo, al momento de analizar las implicaciones de realizar esta tarea se llegó a la conclusión de que los alumnos tal vez perderían la atención por estar pendientes de las acciones con estas hojas y se decidió desarrollar la actividad preferentemente sobre el piso del salón donde se pudieran ir acomodando cada una de las páginas y dobles páginas al inicio de cada episodio narrado.

Como ya se mencionó en otros apartados es muy común que en las aulas de los primeros grados el docente a cargo del grupo de alumnos realice la práctica de lectura en voz alta de textos narrativos generalmente teniendo en cuenta que los pequeños están iniciando su alfabetización, de esta forma pueden acceder al significado. Este tipo de lectura adquiere gestos propios dependiendo del libro que se lee. En el caso de los álbumes, estos demandan al lector

un cómo leerse muy particular, es decir, seguir un protocolo de lectura definido por su materialidad. Al ser libros que utilizan dos códigos principales de comunicación, la ilustración y el texto, que interactúan de formas muy particulares, y además de ello interviene el soporte material, por lo tanto, es central considerar que el libro se pueda mirar, manipular y conocer la historia escrita para entender el sentido que propone.

Esta tarea requiere que el docente en su función de mediador haga una lectura de calidad, que trate de hacer una interpretación a partir de las claves de significado que proporcionaron los autores y editores en el libro original. Como podemos darnos cuenta esta actividad implica tiempo y esmero en su preparación hasta lograr una lectura expresiva que en ocasiones se decide preservar a través de algunos medios como audios o videos cuando se consideran necesarios para obtener mejores condiciones didácticas. Estas modalidades para conservar el modelado de lectura por las vías auditiva y visual tienen sus ventajas, pero de igual forma sus limitaciones que se han de superar a partir de sostener condiciones complementarias que contribuyan a que los pequeños accedan a las experiencias lectoras con este tipo de libros. La lectura en voz alta en un audio es una oportunidad para interpretar con mayor precisión las claves de significado del álbum. Es una forma de fijar una lectura expresiva.

Es importante destacar que en lo que respecta a las *transformaciones en la mediación* se decidió elaborar un audio en el que una de las docentes, en este caso Jesica leería en forma ininterrumpida el álbum *¡Me comería un niño!* realizando de esta manera el modelado de lectura. Como ya he mencionado llevar a cabo esta función de la mediación requiere entender el significado del libro y por supuesto su protocolo de lectura. Se leyó y analizó el álbum en varias sesiones. La historia trata de un hijo y papás cocodrilos, en la que el pequeño Aquiles un día deseó comerse un niño, a partir de ese momento ya no quiso comer nada. Lo que podían comer cotidianamente eran plátanos, comer niños era algo inadmisibile, por ello los padres del cocodrilito le ofrecieron platillos muy apetecibles como una salchicha gigante y una enorme tarta de chocolate, ante los cuales Aquiles al pensarlo bien su respuesta fue un “no”, insistiendo en que él lo que quería era comerse un niño. Los padres de Aquiles se preocupaban mucho porque sabían que tenía hambre y estaban desesperados. Esa tarde el pequeño se dirigió al río y se encontró a una niña a quien intentó intimidar haciendo gala de su ferocidad colocándose en posición de ataque mostrando sus pequeños y afilados dientes. La niña en lugar de asustarse con

Aquiles, éste le pareció un cocodrilito divertido y flacucho con el que podía jugar un poco, lo tomó de la cola, le hizo cosquillas en la panza canturreando “Flaco flaquín, flaco flaquín...” y lo lanzó al río. Aquiles regresó con sus padres y les rogó que le dieran de comer plátanos para crecer y así poderse comer un niño. El libro termina con la imagen del pequeño cocodrilo comiendo muchos plátanos con gran decisión.

El equipo de docentes señaló que en este álbum era muy notorio el paso del tiempo en cada doble página, que se observa cómo va cambiando la posición del sol para mostrar el transcurso del día y así también cuando aparece la luna anunciando la noche, que el uso del color en cada escena ayuda a entender de qué parte del día se trata. A las docentes les pareció una historia un poco extensa en el texto pero que podría ser divertida para los alumnos y más cuando la niña no tomó en serio al cocodrilito, lo utilizó como un juguete, además consideraron que el trato de los padres cocodrilos hacia su hijo y viceversa podría ser familiar para los alumnos.

Realizar una lectura ininterrumpida del álbum *¡Me comería un niño!* implicó hacer varias versiones del audio hasta lograr hacer una interpretación lo más cercana posible a la propuesta de significado de este libro, en la que se destaca la expresión emocional de los personajes. Como ya se había mencionado es un libro que cuenta en el texto la historia, es algo extenso porque describe cada uno de los episodios y presenta el discurso directo de los personajes, lo que dicen y lo que piensan. Por otro lado, las imágenes expresan con éxito las emociones de los personajes, lo que está pasando en el entorno y cómo va transcurriendo el tiempo, desde la mañana hasta la noche. El colectivo de docentes trató de identificar las claves de significado presentes en el texto y en las imágenes. Señaló que había diálogo entre los personajes marcado con guiones; que había uso de comillas españolas para destacar lo que pensaban los personajes o comentaban entre sí; onomatopeyas, una destacada en mayúsculas negritas y con signos de admiración. Se puso en discusión ¿en qué momento se lee la onomatopeya **PLOUF!?**, que representa el sonido de lanzar a Aquiles al agua. Se concluyó que se le diera lectura en el orden en que apareciera en la página, esta palabra se localiza dentro de la ilustración al lado derecho, el resto del texto que narra el suceso se presenta en la parte inferior de la hoja fuera de la viñeta, por estas razones las docentes coincidieron en que se leyera en ese orden. También se comentó cómo leer la parte que canturrea la niña cuando se encuentra a

Aquiles, el cocodrilito: «Flaco flaquín, flaco flaquín...» Se decidió que fuera así, cantando con cierto ritmo. Todo esto se analizó para tratar de interpretar lo mejor posible la propuesta de significado del álbum y hacer el modelado de lectura en un audio.

Durante esta etapa de la lectura ininterrumpida en el audio los alumnos se mostraron muy atentos escuchando la historia leída y visualizando las imágenes simultáneamente. Algunos de ellos se pararon de su lugar y se acercaron al parecer para mirar mejor alguna escena, como parte del seguimiento de la historia. También varios niños hacían comentarios espontáneos y en voz baja al momento en que las docentes colocaban las hojas tamaño tabloide con la siguiente escena, posiblemente relacionados con la información que mostraban las ilustraciones de las páginas. Lo que para nosotros sugiere que los pequeños estaban organizando la información recibida mediante la narración visual y al escuchar la lectura en voz alta de la historia en el audio creado, como lo había previsto el colectivo de docentes.

Después de la primera lectura, los comentarios de los alumnos sobre la historia se centraron en que les pareció divertido cuando la niña le hace cosquillas a Aquiles y lo lanza al agua. Algo que les llamó la atención fue que “Aquiles”, el pequeño cocodrilo, casi no había comido, porque él quería comerse un niño. Carlos, uno de los alumnos comentó que el personaje solo comió dos veces, es decir, al inicio y al final de la historia, posiblemente aludiendo a cierta preocupación de que durante el día comió poco.

Las acciones y participaciones de los alumnos durante la primera lectura y después de esta, muestran que los pequeños se acercaron al significado propuesto por el álbum original. Estas respuestas son consistentes con las previsiones realizadas por el grupo de docentes acerca de las adaptaciones realizadas, el contacto con un objeto tangible un “libro baraja” que los niños pudieron visualizar y la interacción con el audio de una lectura expresiva del relato, contribuyeron a la elaboración del sentido, mismo que se hizo evidente en las opiniones que expresaron.

El equipo docente propuso como **relectura** en esta segunda situación de la secuencia por tema diseñada que los alumnos tuvieran la oportunidad de observar con mayor detalle cada una de las escenas de la historia. Los niños fueron mencionando lo que pasó en cada una de las ilustraciones a partir de que las docentes les señalaron o mostraron cada hoja en tamaño tabloide, de que cuestionaron ¿Qué fue lo que pasó aquí? y agregaron alguna otra pregunta con relación

a las acciones o acontecimientos expresados en el episodio de la historia, además iban dando en algunos casos un seguimiento narrativo a la secuencia, lo que facilitaba la participación de los alumnos. La participación de los pequeños en los grupos escolares radicó en mencionar lo que recordaban de la historia al ver las imágenes, así como a expresar lo que observaban en las imágenes y en algunos casos en emitir opiniones sobre lo que hacía el pequeño cocodrilo.

Britany: Aquiles no quiere comer banana porque está enojado y porque se quería comer a un niño

Dylan: El papá da una salchicha cuando estaba aburrido el cocodrilo, este no quería salchicha y dijo que se quería comer un niño

Britany: Mamá y papá cocodrilo estaban llorando porque Aquiles no quería comer nada

Britany: Aquiles está triste porque no se comió a la niña

Dylan: Aquiles está comiendo muchas bananas para crecer

Estos pequeños recuperan parte de la historia al observar las ilustraciones en las dobles páginas, por eso logran explicar lo que sucede en los episodios.

Marjorie: Una salchicha al tamaño de un camión

La niña nos menciona lo que dice el texto al observar la ilustración. En la imagen solo se observa que es una salchicha grande, entonces claramente recordó la trama narrada en voz alta en el audio.

Dylan: Era un niño que hacía muchas cosas malas

Marjorie: Va todo estresado porque no se pudo comer a la niña y le dijo a su papá y su mamá ¡Dame rápido un plátano, quiero crecer para comerme un niño!

Dylan: El cocodrilo dice "no tirarme", y lo tiró (la niña) así en el barco y el cocodrilo se fue

En estas aportaciones vemos que los pequeños manifiestan elaboraciones más complejas en la construcción del significado, en las que es observable su experiencia. Así el Dylan emite una opinión sobre el comportamiento de Aquiles, el pequeño cocodrilo, al observar que los padres estaban llorando. Y en un segundo momento infiere lo que Aquiles estaría deseando, lo que sugiere que se puso en el lugar del personaje. En el caso de Marjorie, su interpretación expresa el estado de ánimo de Aquiles que infiere al mirar la ilustración y recordar la historia.

Este tipo de respuestas manifiesta que estos alumnos elaboran asociaciones más globales y profundas de los episodios observados.

Las respuestas de los alumnos nos permiten conocer el tipo de reflexiones que elaboran, en las que muestran que tienen conocimiento de la historia y que están desarrollando sus habilidades y comportamientos lectores. Este tipo de participación fue posible a partir de la relectura propuesta por las docentes que tenía la finalidad de identificar más detalles en las ilustraciones y que así pudieran acceder a un significado más enriquecido al precisar o incorporar información, como sucedió, los niños tuvieron la posibilidad de aproximarse un poco más a la propuesta de significado del álbum, claro cada pequeño desde sus construcciones.

En la **actividad de reconstrucción del significado relacionada con su vida** se les solicitó a los alumnos hacer un dibujo en el que ellos pudieran representar gráficamente lo que no los dejan hacer sus padres porque son pequeños. El equipo de docentes propuso esta actividad retomando el significado del álbum como una oportunidad para que los alumnos recordaran y reflexionaran acerca de lo que sus padres no los dejan hacer porque son niños y no adultos. La mayoría de los alumnos se centró en algunos de los ejemplos que dieron los compañeros y con base en ellos hicieron sus producciones. En todos los grupos coincidieron en que sus padres no los dejaban hacer actividades cotidianas como subirse a medios de transporte propios que ponen en riesgo la integridad del alumno principalmente, en lo que deben comer y el horario adecuado y en la realización de acciones riesgosas como encender fuego y usar cuchillos. Algunos niños expresaron actividades de recreación como ver la televisión. Se observó que la mayoría de las prohibiciones de los padres se enfocan en que quieren evitarles a sus hijos riesgos o peligros. Algo que también se puede apreciar en las respuestas son los contextos en los que viven los alumnos de los grupos escolares.

Jennyfer: No me dejan subirme a la camioneta

Alisson: A la moto, a la bici

Carlos: A la camioneta. No me dejaban salir a la calle

Juan Manuel: No me dejan subirme al carro, al patín. No me dejan subirme a la resbaladilla

Fátima: No me dejan cargar a su hermanito, de un año. Mi hermana grande no me deja agarrar sus cosas como el celular

Hansel: no me dejan subirme a la traila (en la que se suben personas), solo me dejan en medio

Britany: Mi mamá no me deja comer muchas cosas en la noche porque estoy chiquita

Gael: Yo quiero comer muchos vegetales y mi mamá no me deja porque estoy muy pequeñito

Britany: A mí me gusta comer muchas frutas porque me gustan. Entonces, mi mamá no me deja comer muchas porque estoy muy chiquita

Marjorie: Me gusta mirar tele antes de dormirme pero mi mamá no me deja porque estoy muy chiquita

Sherlyn: Hacer lumbre para jugar a la comidita

Anthony, Jharet, Brittany: Prender lumbre

Karime: Querer agarrar un tizón con una brasa

Abraham: Agarrar un cuchillo y matar una chiva

Suria: Matar una vaca

Por lo comentado podemos afirmar que los alumnos pudieron identificar aquellas actividades que sus padres no los dejan realizar por los peligros a los que se exponen, que los mismos niños en un primer momento no advierten por la naturaleza de su curiosidad. Las respuestas de los pequeños nos llevan a considerar que relacionaron el significado del álbum *¡Me comería un niño!* en el que los padres cocodrilos no le permitían a Aquiles, su hijo, comerse un niño, con sus propias experiencias. Los resultados de la actividad de reconstrucción del significado de la historia que propuso el equipo de docentes son consistentes con las previsiones, los alumnos tuvieron la oportunidad de reflexionar qué actividades no los dejan hacer sus papás.

En el caso de este álbum *¡Me comería un niño!* se contempló que aunque es un libro un poco extenso considerando el texto, tiene una historia divertida para los alumnos y con la cual se podían identificar un poco, constatamos que para ellos fue una historia que les interesó, al grado de que en algunos alumnos mostraron cierta preocupación porque Aquiles (el cocodrilito protagonista) había comido poco durante el día. La experiencia generada les permitió leer interactuando con varios recursos de la composición gráfica que ampliaron el significado de la narración, como la expresión de los personajes, la representación de las situaciones y el paso del tiempo en la secuencia de imágenes que favorecieron que construyeran la historia. Y la creación

del audio con la lectura en voz alta facilitó que los alumnos entendieran qué es lo que estaba pasando en la narración icónica. Leer este tipo de álbumes potencializa la habilidad de interpretación de las imágenes con apoyo del lenguaje escrito de los sucesos lo que permite a los lectores debutantes confirmar las elaboraciones que están construyendo, dado que la relación imagen-texto en este álbum es muy simétrica.

Los libros se hacen más multimodales. La lectura a partir de una relación indirecta extrema con el texto. Después de que los alumnos tienen experiencia tanto con la fisicidad de los álbumes como con la interacción particular que hace el lector con estos objetos editoriales es factible proponer transformaciones en las que se contemplen y enfaticen algunas disposiciones del protocolo de lectura que los constituyen. Estas implican ciertas formas de interacción y contacto que, aunque distantes de experiencias más tangibles con el libro original facilitan la interpretación de la historia. Me refiero a que el lector acceda al significado del álbum a través de un soporte diferente, que le demanda otra forma de participación orientada por un diseño que presenta la secuencia narrativa de la historia en forma automática y en un cierto tiempo, estoy hablando de la experiencia en este caso con un “**videolibro**”.

En la situación didáctica de lectura con el álbum de *Carlota y Miniatura* de los autores Pierre Le Gall y Éric Hélot, al analizar el diseño editorial el colectivo de docentes señaló que era un libro en el que la ilustración presenta poco uso del color, el rojo se utiliza principalmente para hacer visible a la protagonista y a algunos detalles de la mascota y del escenario; que las dimensiones de los personajes eran contrarias en el sentido literal de sus nombres: Carlota, una niña pequeña, Miniatura, un gato gigante; que la mayoría de los episodios plantea una contradicción entre lo relatado en el texto con relación a lo observado en las ilustraciones. Se comentó que todos estos elementos orientan al lector para entender el significado propuesto, por lo tanto, es necesario que los pueda identificar. Además, el equipo estuvo de acuerdo en que por la complejidad del álbum era importante, antes de la primera lectura, presentar en una proyección de PDF al grupo de niños, las tapas que contienen claves de significado centrales para que las pudieran visualizar y así facilitar la interpretación de esta historia. De la cubierta frontal el título *Carlota y Miniatura* y las imágenes de estos personajes contrastantes en dimensiones atendiendo sus nombres como ya se ha mencionado y de la contracubierta otras

imágenes de los personajes enunciados acompañadas de las frases “Ésta es *Carlota*, una niña dulce y buena” “Y éste es *Miniatura*, su adorable gatito”, que no son congruentes con las descripciones dadas y de una invitación provocadora dirigida al lector “Disfrutarás de lo lindo... ¡odiándolos!”. Cuando Stella, la mediadora metaficcional les presentó a los niños la tapa de este álbum les leyó el título y les preguntó que quién era Carlota y después quién Miniatura. Los pequeños respondieron que era la niña y sobre la mascota algunos mencionaron que era el gato y otros dudaron al observar las dimensiones del animal, que sobrepasan las de Carlota, Hansel, uno de los alumnos señaló “será Miniaturota”, demostrando que conocía el significado de la palabra. Como vemos, el impacto de los nombres de los personajes contradictorios a su apariencia física es evidente en las respuestas de los niños.

En la actualidad por la preponderancia de los medios de comunicación electrónicos en los que el uso de la imagen tiene un gran peso y más la imagen en movimiento, es muy común que los niños estén familiarizados con dispositivos y aparatos como celulares, tablets, computadoras, consolas de juegos, televisiones en los que la exposición de contenidos se da a través de las pantallas. Por lo que el contacto con los productos multimodales que se diseñan para estos medios tiene gran popularidad. El término multimodal según Kress y Bezemer, (2009) se refiere a la variedad de los recursos semióticos que se utilizan para configurar distintos modos de representación del significado a comunicar como el texto, la imagen, la imagen en movimiento, en distintos medios o soportes como el papel, el libro, las pantallas y hasta el hablante. Quienes elaboran este tipo de productos buscan que los usuarios puedan tener una experiencia enriquecida del significado que desean comunicar, a partir del tipo y potencial de los modos empleados, obviamente bajo las posibilidades y restricciones de los medios que se utilicen.

Hablando de los álbumes sabemos que la fisicidad provee al lector de una interacción exclusiva en la que dialoga de manera directa con el autor, ilustrador y editor para elaborar su interpretación sobre la historia, sin embargo, cuando no es posible ese contacto más cercano en la escuela, por la cantidad de lectores potenciales y cuando el libro presenta una configuración compleja como lo es una relación de contrapunto de tipo oposición entre texto e imagen, es necesario plantear un contacto tal vez muy indirecto con el objeto original, pero que se compense con las potencialidades comunicativas que se pueden considerar al elaborar un “**videolibro**”

como *transformación material*. Esto implicó en esta investigación utilizar la pantalla como soporte, para la proyección del video a partir de una computadora. Sabemos que al hacer la transformación didáctica señalada existen límites para expresar el protocolo de lectura dispuesto en el objeto libro (posibilidades de acción por el tamaño, dar vuelta a la página), pero como ya se mencionó se tiene la oportunidad de enfatizar algunos aspectos que solo en el video es posible hacerlos presentes o más explícitos (observar en forma amplificada las páginas del libro, acceder a la secuencia continua de la historia sin interrupción y presentada en un tiempo considerado adecuado para el lector, la emisión de la lectura en voz alta de la historia...).

Este tipo de adaptaciones permiten fijar la lectura expresiva como lo hace un audio, pero además presenta en forma simultánea el libro desde la cubierta hasta la contracubierta, haciendo aparecer una a una las páginas que lo componen. En esta transformación material del libro álbum *Carlota y Miniatura* fue posible comunicar a la vez algunos gestos de lectura al mostrar en forma fija la imagen de la mediadora ficcional con el libro en sus manos.

Se decidió en el colectivo de docentes la creación de un “**videolibro**” del álbum *Carlota y Miniatura* como ya se mencionó, en el que aparecen en pantalla dividida en dos partes, del lado derecho cada página a leer y del lado izquierdo una imagen de Stella la mediadora ficcional sentada sosteniendo el libro en sus manos, en posición de lectora. Una de las docentes, Gaby, se encargó del diseño de este producto multimodal para el cual se acordó que era necesario que la mediadora apareciera en pantalla dado que sería quien realizaría el modelado de lectura y a la par cada página por leer. En este proceso de creación del “**videolibro**” se analizó también la pertinencia de agregar música de fondo, se hizo una prueba, pero finalmente se decidió no incluir este recurso porque tal vez influiría en la construcción del significado por parte de los alumnos. Cabe aclarar que la elaboración del “**videolibro**” implicó por parte de la docente responsable además del diseño antes descrito, preparar la lectura en voz alta con la entonación adecuada para comunicar el significado de la obra original que era un reto como ya se expresó, por ser un álbum de contrapunto de oposición, en el que el texto expresa el punto de vista de la narradora protagonista Carlota, quien intenta persuadir al lector con la historia que cuenta, menciona que sus padres la tratan muy mal, sin embargo, la narración visual la desmiente al revelar la situación que ocurre con respecto a la relación que tiene con sus padres. En cuanto a la forma en que los alumnos recibieron el producto multimodal elaborado se destacó la atención prestada a la

historia. A los alumnos les interesó que en esta ocasión Stella les leyera la historia, algunos se asombraron al verla en el video. La mayoría de los niños manifestó que le había dado mucho gusto que Stella les hubiera leído la historia. Las respuestas de los alumnos se acercan a las anticipaciones hechas por el equipo de docentes cuando plantearon la composición del “**videolibro**”.

El equipo de docentes señaló que, a partir de la adaptación del libro físico al “**videolibro**” las *transformaciones de interacción y contacto* implicarían que los alumnos observaran y escucharan la historia, que tendrían una interacción muy indirecta con el objeto original, pero con otras posibilidades de indagar en la propuesta de significado elaborada. Podrían mirar a detalle las ilustraciones de cada episodio en grande, al presentárseles en la proyección, además de relacionar simultáneamente la lectura en voz alta de la historia realizada por Stella, la mediadora ficcional con las imágenes correspondientes. De igual forma como en las otras situaciones didácticas, se dejaría un tiempo pertinente para que los alumnos pudieran ver y analizar la narración icónica. Tendrían también la oportunidad de observar la imagen de la mediadora ficcional al leer el álbum.

Cuando se desarrolló la primera lectura mediante la proyección del “**videolibro**” los alumnos estuvieron atentos y concentrados en el contenido de esta producción multimodal. Se mantuvieron en sus respectivos asientos escuchando la interpretación de la historia y observando la proyección de la escena en la que Stella está leyendo y el paso de cada una de las páginas con la escena y el texto correspondiente leído por el personaje ficcional. Creemos que el tipo de contacto propuesto por las docentes mediante la adaptación material diseñada favoreció el acercamiento a las intenciones significativas del álbum.

Respecto a las *transformaciones de mediación*, una decisión central fue delegar el modelado de lectura a Stella, considerar una tercera voz en el “**videolibro**”. La primera lectura puede delegarse a un personaje ficcional con la intención de que el lector pueda acceder con mayor facilidad al significado de la historia cuando se trata de un álbum de composición compleja como el contrapunto. El colectivo de docentes consideró que era pertinente que Stella leyera en voz alta el álbum de *Carlota y Miniatura*, porque era un libro con una historia contada en el texto, porque Carlota, la protagonista, es la narradora intradiegética, es decir, ella cuenta lo que pasó y sobre todo porque se trata de un álbum complejo en este caso de contrapunto de

contradicción, en el que el código escrito y el código icónico son opuestos como ya se ha señalado, creemos que la participación del personaje creado facilita el acceso a la ficción, representa un puente para favorecer la aceptación del pacto ficcional como ya se ha mencionado. En este álbum Carlota cuenta desde su particular punto de vista que sus padres la tratan mal y que no les parece nada de lo que hace. La ilustración que acompaña al texto aclara al lector que lo que es relatado por Carlota es lo contrario, que sus padres son amorosos, atentos y que se preocupan por ella. Lo que se puede apreciar como coincidente entre el código escrito y el icónico es su cariño por Miniatura, su gato.

Los álbumes que tienen como rasgo central una relación de contrapunto de tipo oposición entre el texto y la imagen representan un gran reto para el mediador porque como se ha señalado no coincide el sentido entre estos modos de representación del significado. Este tipo de funcionamiento en el que texto narra una historia que es opuesta a la que comunican las imágenes, demanda al lector habilidades para descubrir la contradicción a partir de los índices que ofrece la narración visual (Van der Linden, 2015). En el libro de *Carlota y Miniatura*, observar a estos personajes, las acciones que realizan, los escenarios de los episodios y a los demás participantes, ayuda al intérprete a entender que lo que narra la protagonista no es verdad, excepto el cariño por su mascota. Sin embargo, esta participación esperada se ve limitada cuando los alumnos no saben leer convencionalmente. Es por ello muy importante desarrollar formas que coadyuven a que los lectores potenciales coordinen, es decir, reconozcan y relacionen la información que ofrecen ambos códigos de comunicación para que elaboren una interpretación propia.

Entre estos mecanismos se consideró fundamental identificar en la historia los momentos disruptivos centrales para propiciar un análisis de éstos y que los niños tengan oportunidades de reflexionar la coincidencia o no de los hechos narrados en el texto y los presentados en las imágenes tratando de encontrar una explicación. Lo anterior para favorecer que los pequeños vayan identificando las regularidades que serán una guía para construir el significado de la historia. En el libro *Carlota y Miniatura* el hecho de que la narración sea contada por la protagonista es una clave que orienta al lector en la construcción del sentido, que confirma al contrastar los acontecimientos enunciados con las imágenes.

En álbumes en los que la voz narrativa es el protagonista, hacer una enfatización de este rasgo es considerado muy viable para que sea más perceptible a los lectores potenciales y así se facilite el acceso al significado de la historia, aunque la relación entre el texto y la imagen sean discordantes. Este recurso de la narración es una forma que emplea el autor para lograr una cercanía, una complicidad con el lector y al destacarse de alguna forma en una situación didáctica de lectura es muy posible favorecer el propósito mencionado y de esta manera la construcción del significado. En la situación didáctica de lectura con el libro de *Carlota y Miniatura*, el colectivo decidió que Stella, la mediadora ficcional, participara haciendo el modelado de lectura, en el “**videolibro**”, dado que la protagonista es quien narra la historia. Se creyó que con la intervención de un personaje ficcional sería más fácil favorecer el acercamiento a la ficción y por ende al sentido de la obra, en especial por tratarse de la narradora protagonista. Los niños observaron en el “**videolibro**” la participación de Stella, quien se muestra en interacción con el objeto editorial, esto es que pudieron visualizar que sostiene el libro en sus manos en postura de lectora, como en líneas atrás se mencionó.

Para abordar el tercer libro de la secuencia de situaciones didácticas por tema *Carlota y Miniatura* de los autores Pierre de Gal y Éric Hélot, se delegó esta función de mediación a Stella teniendo en cuenta que la narración del texto se sostiene, es decir, que el relato expresado se puede entender sin necesidad de ver las imágenes, sin embargo, en este libro como veremos más adelante la imagen contradice la versión contada por la protagonista. Otra característica del libro que también nos hizo pensar en que la mediadora ficcional hiciera el modelado de lectura fue precisamente, que, al ser la narradora la protagonista de la historia el escucharla leyendo la historia facilitaría el acceso al significado, dado que representaría una cercanía más física y ficcional del personaje con el lector para comunicar su versión. Esto porque como ya lo he señalado el sentido en este álbum está expresado en una composición de relación de contrapunteo entre el texto y la imagen (Nikolajeva y Scott, 2001; como se cita en Silva-Díaz, 2005), que implica un gran reto para los primeros lectores. La historia relatada en el texto trata de Carlota una niña que intenta convencer al lector de que sus padres la tratan mal a ella y a su adorado Miniatura, su gato. La protagonista argumenta que haga lo que haga nunca les da gusto, lo hace narrando situaciones en su casa, en la escuela y en la calle. Sin embargo, la imagen aclara al lector lo que sucede realmente.

La primera lectura implicó hacer una interpretación que expresara la intención de persuasión de Carlota cuando narra cómo es su vida al lado de sus padres y su mascota. En este libro álbum se presenta una relación imagen-texto de contrapunto de contradicción, el texto se caracteriza por presentar cada uno de los episodios enfatizando con adjetivos las situaciones narradas que denotan la inconformidad de Carlota. Las imágenes contradicen en general la versión contada, en palabras de Van der Linden, 2003; como se cita en Silva-Díaz, 2005, están asociadas con el texto no del todo independientes ni fusionadas con él. En este tipo de relación contradictoria, la imagen otorga al lector la versión verdadera de lo que ocurre en la historia (Colomer, 2010). Los escenarios visuales muestran los lugares, los espacios, los personajes y las acciones que orientan al lector en el camino hacia el significado. El color rojo contribuye a visualizar a la protagonista. Por lo tanto, en esta primera lectura el personaje ficcional muestra cómo se hace la interpretación de la historia, la entonación en la expresión de emociones e intenciones y las pausas necesarias como parte del ritmo que marca la composición del álbum. Además, modeló la postura posible al leer, Stella se presentó sentada con el libro en las manos. Esto fue posible porque se elaboró un **“videolibro”**.

Los alumnos de todos los grupos escolares se mostraron atentos al video, algunos emitieron algunos comentarios espontáneos en voz algo baja, unos se sorprendieron al observar las escenas de la historia y otros niños hicieron ademanes al parecer de desaprobación a las acciones que realizaba la protagonista. En uno de los grupos Jharet mencionó “allí está Stella sentada”. En otro de los grupos se escucharon algunas voces susurrantes de Hansel y Carlos. Jennyfer señaló con su mano la escena de cuando el gato está haciendo una travesura (asusta al papá de Carlota cuando saca la cara entre el respaldo del sillón en el que se encuentra sentado el señor) e hizo un sonido como invitando a los demás compañeros a que vieran la imagen. Y en el otro de los grupos sucedió que mientras el video transcurría los niños hacían movimientos de negación con su cabeza en algunas de las escenas del álbum, tal vez queriendo manifestar que no era correcto lo que Carlota hacía, por ejemplo, en la página en la que ella dijo que se había encontrado dinero tirado en algún rincón y en la imagen estaba vaciando la bolsa de su mamá. Al terminar esta primera lectura los alumnos manifestaron en general que Carlota era una niña que se portaba mal, una niña que decía mentiras. Estos comportamientos y respuestas de los pequeños nos muestran que estaban comprendiendo la propuesta de significación del

álbum original y que la creación del “**videolibro**” cumplió con la intención de comunicar el sentido de la historia, lo que coincide con las previsiones hechas por el colectivo de docentes.

La **relectura** que se decidió realizar del álbum *Carlota y Miniatura* como un segundo acercamiento a la historia implicó realizar un esfuerzo hermenéutico a partir ahora de la proyección del álbum en formato PDF. Leer junto con los niños cada página y preguntarles a partir de la palabra o frase contrarias al contenido de las imágenes si era verdad lo que relataba Carlota. El colectivo de docentes consideró que de esta forma era posible favorecer un análisis de los episodios, profundizar y confirmar el sentido de la historia que se propone en el libro. El equipo siempre manifestó estar consciente de que este álbum representaría un gran reto para los lectores debutantes.

Esta **relectura** se desarrolló de la siguiente forma. En la primera página dice: “Me llamo Carlota y vivo reclusa en una **siniestra** morada”. Cada docente leyó el texto a partir de la proyección de la página y se preguntó a los niños “¿Era siniestra la morada?”, quienes responderían teniendo en cuenta la imagen. Los niños dijeron que no, pero en algunos casos esto sucedió hasta después de indagar qué era “la morada” y qué significaba “siniestra”.

Docente Verónica: ¿Qué es morada?

Carlos: Morada, como uva

Docente Verónica: ¿Por qué dirá que vive reclusa?

Carlos: Porque no la dejan salir

Docente Verónica: ¿Qué es siniestra?

Alisson: Fea

Docente Jesica: ¿Qué es una morada?

Jharet: Una casa

Docente Jesica: ¿Es siniestra la morada?

Abraham: No, es bonita

En la segunda página dice: “En la casa de mis padres, unos seres horribles, injustos y aterradores.”

Docente Jesica: ¿Son horribles, injustos y aterradores los padres?

Brittany: No porque le dan regalos

Docente Gaby: ¿Sí son horribles, injustos y aterradores?

Alumnos: No

Dylan: Son blancos y café

Britany: Son como agradables

Se hizo este tipo de ejercicio con las páginas que integran este libro. Cabe aclarar que, en algunas partes de la narración algunos alumnos llegaron a dudar en sus respuestas, pensamos que se debió a que el álbum tiene una relación imagen-texto de contrapunteo opuesto como ya se ha mencionado: los alumnos escuchaban el texto con un sentido y observaban en la imagen lo contrario, en general. Además, a que en la historia hay acontecimientos en los que Carlota es sincera, como en el amor que le tiene a su mascota Miniatura. Creemos que hacer una segunda lectura en la que los niños interactúen con el libro en formato PDF y se detengan a comparar las claves semióticas en el texto y la imagen les permite experimentar las acciones que implica leer este tipo de libros con una composición de contrapunto de tipo contradicción.

En la página 9 dice: “Menos mal que tengo un amigo. Es Miniatura, mi gato, que es muy mimoso y bonito.”

Docente Jesica: ¿El gato es mimoso y bonito?

Jaciel: No

Docente Jesica: ¿El gato es Miniatura?

Jaciel: No, es grande

Docente Gaby: ¿Sí es Miniatura?

Alumnos: No, es muy grande

En la página 10 dice: “Podríamos pasarnos horas y horas jugando sin parar, los dos solos...”

Docente Jesica: ¿Están jugando?

Brittany: No

Anthony: Están tirando todo

Docente Verónica: ¿Eso es jugar? Lo que andan haciendo allí (refiriéndose a Carlota y a Miniatura)

Niños: Nooo

Docente Verónica: ¿Qué están haciendo allí?

Hansel: Destruyendo

Esta forma de relectura les permitió a los alumnos reflexionar en los términos como se pudo observar, además en las acciones y en las posibles consecuencias, manifestando sus propias experiencias como lo veremos enseguida:

En la página que dice: “Pero mis padres habían contratado a una banda de malhechores.”

Docente Gaby: ¿Será una banda de malhechores?

Alumnos: No

Gael: Porque son humanos

Docente Gaby: Pero ¿Quiénes creen que son esos humanos?

Gael: Unos carteros (se basó en la imagen, el vestuario)

Marjorie: Yo creo que son personas que buscan niños perdidos porque se mira una foto de ellos

Gael: Son unos policías

Dylan: Yo cuando se me perdió mi perrito pusimos tarjetas

Los alumnos pudieron entender que no eran unos malhechores como afirmaba la protagonista, sino que eran unos policías que estaban buscando a Carlota y Miniatura, a partir de las imágenes y de compartir sus experiencias al respecto.

En general, como pudimos apreciar, los pequeños tuvieron oportunidad de reflexionar en el sentido de las afirmaciones hechas por la protagonista al contrastarlas con lo observado en las imágenes, así confirmaron si era cierto o no lo que mencionaba. Estas formas de análisis promovidas por el colectivo de docentes en esta actividad de relectura facilitaron la asociación de la información y la elaboración de una interpretación más próxima a la propuesta por el álbum.

Como **actividad de reconstrucción del significado relacionada con su vida** se les pidió a los alumnos que eligieran y encerraran una o más imágenes (páginas del álbum) de lo que hicieron Carlota y Miniatura, que también hayan hecho ellos, es decir, en las que se identificaron con Carlota. El colectivo de docentes propuso esta actividad para que los alumnos pudieran recordar y relacionar los episodios de la historia con sus experiencias. Que de esta manera los niños podrían compartir con qué facetas de Carlota se identificaban.

Para los niños en un primer momento fue un poco difícil encerrar aquellos episodios en los que la niña tenía un comportamiento inadecuado con sus padres. Hubo algunos niños que se

identificaron con la protagonista de esta historia porque eligieron la mayoría de las escenas, como en el caso de Axel y de Carlos. La gran mayoría de los alumnos coincidió en el afecto y diversión con su mascota. Varios reconocieron que han hecho cosas que saben que no son correctas como cuando les gritan a sus padres, cuando han tomado dinero de la bolsa de su madre y lo gastan o cuando dicen que la comida no les gusta y que al probarla sí está rica.

Abraham: Cuando me dieron un regalo y yo no lo quiero, le grito a mis papás, tengo una mascota y la abrazo, cuando jugamos yo y mi mascota

Brittany: Gritarles a mis papás, jugar con la mascota, agarrarle dinero a mi mamá, cuando me abrazan

Sherlyn: Le grito a mis papás, cuando juego con mi mascota

Gael: A veces digo cuando nosotros comemos algo de lasaña, de sopa, a veces (aunque) no las pruebo y digo que es asqueroso y realmente no lo es ¡Es delicioso!

Marjorie: A veces me han dado comidas que no me gustan, pero cuando las pruebo sí me gustan

En uno de los grupos escolares, el del contexto urbano, se sorprendieron porque todos encerraron la escena de la comida. Concluyeron que no es correcto decir que no te gusta un alimento sin antes haberlo probado. Fue la escena que más eligieron en ese grupo. Se observó que no presentan un comportamiento parecido a Carlota, solo en el aspecto mencionado.

Se pudo observar además que, varios de los niños seleccionaron escenas en las que se enfocaron en las acciones observadas y no en el comportamiento de la protagonista. Más de la mitad de los niños seleccionó la escena de cuando los padres cargan a Carlota y le dan besos, y pocos el episodio de cuando le dan regalos a la protagonista. Al explicar sus razones algunos alumnos manifestaron que a ellos les gusta que los abracen y que les den regalos como en los casos de Juan Manuel y de Hansel. En menor frecuencia los pequeños manifestaron algunas elecciones de situaciones mencionándolas, como esculcar la bolsa de la madre, comprar golosinas, o que los fueran a buscar, que son solo las acciones con las que ellos se identifican aunque no exactamente como se manejan en la trama de la historia.

Abraham: Le esculco la bolsa a mi mamá, me abrazan, me han ido a buscar

Sherlyn: Esulco la bolsa de mi mamá, me abrazan fuerte, compro cosas

Marleni: Cuando esculco la bolsa de mi mamá, cuando compro muchas cosas, cuando me mandan a buscar, cuando me abrazan fuerte mi mamá y mi papá

Hansel: Compro golosinas con el dinero que me da mi mamá

Varios alumnos al momento de compartir con sus compañeros las escenas de la historia que seleccionaron, reconocieron que han realizado acciones como tomar dinero de la bolsa de su madre sin que ella se diera cuenta y que han comprado dulces, como ya se mencionó. Y lo hicieron en un tono de complicidad y de conciencia de que habían realizado algo que no está bien.

Fátima: Le agarro dinero a mi mamá (como si estuviera confesando una travesura)

Docente Verónica: ¿Y no te regaña tu mamá?

Fátima: Sí

Alisson: Yo le robo el dinero a mi mamá (riendo pícaramente). Un día le robé un dinero

Docente Verónica: Con el dinero que le robas ¿Te compras dulces?

Alisson: Sí (riéndose)

Tal vez el hecho de que en esta historia la protagonista tiene un comportamiento con el que los alumnos se identificaron en algunas de sus facetas, fue lo que generó condiciones de confianza para comunicar a los demás lo que han hecho.

Las respuestas y argumentos de los niños se distanciaron en cierta medida de las previsiones en la actividad reconstrucción del significado con relación a las experiencias de los alumnos que propuso el colectivo de docentes, dado que algunos se centraron en las acciones observadas en las escenas de la historia y no en específico en el comportamiento de Carlota, sin embargo en todos los casos los pequeños seleccionaron los episodios en los que tenían alguna experiencia aunque no siempre coincidente con las reacciones de Carlota como en el caso de recibir regalos y besos de sus padres.

En esta situación didáctica de lectura el equipo de docentes siempre se tuvo presente que acceder al significado propuesto por este álbum *Carlota y Miniatura* sería muy difícil, dada su composición editorial de contrapunteo de tipo oposición, sin embargo la experiencia desarrollada nos demuestra que es necesario favorecer la interacción de los lectores debutantes con este tipo de libros álbum teniendo en cuenta el tema que aborda, que en este caso narra una serie de experiencias que los alumnos tal vez hayan vivido u observado en cierto grado y que

además ofrece ampliar su bagaje en este tema para seguir construyendo su interpretación del mundo. Fueron muy favorables las oportunidades de indagación que tuvieron los alumnos durante la relectura propuesta por el colectivo de docentes, lo que los llevó a concluir que Carlota, la protagonista, mentía y que era muy traviesa en la narración de la historia y que la imágenes de cada una de las escenas en general la desmentían.

6.2.2. Hacia el establecimiento de relaciones de intertextualidad

Como ya se había dado a conocer, el proyecto de lectura diseñado *Historias escondidas. Un acercamiento didáctico a los libros álbum* se compone de dos tipos de secuencias de situaciones organizadas a partir de la selección de algunos álbumes con un tema similar y de otros con un mismo estilo de ilustración, es decir, una selección de la obra de un artista gráfico, ello con el fin de favorecer que los lectores debutantes establecieran relaciones de intertextualidad por tema por un lado, y de intertextualidad en cuanto al estilo icónico, por el otro. El desarrollo de estas habilidades está totalmente ligado a una experiencia lectora con varios libros, entre los cuales el lector instaure algunos tipos de relaciones a partir de las referencias que va encontrando al interactuar con el nuevo libro, al volver a leerlos y compararlos en sus semejanzas y diferencias. A partir de estas elaboraciones accede a nuevos niveles de significado y enriquece sus saberes culturales. Se pretende pues, como lo señala Mendoza (2003), favorecer el desarrollo del intertexto lector de los pequeños que comienzan a leer, es decir, que tengan conocimientos y experiencias lectoras para establecer asociaciones entre las obras. Que los alumnos participen en un contexto de promoción de reconocimiento de la intertextualidad es deseable, dado que les permite experimentar prácticas lectoras que contribuirán a su formación como lectores. Enseguida presentamos los apartados en los que damos a conocer los resultados obtenidos a partir de la implementación de cada secuencia de situaciones enunciada:

Reconocimiento de significados similares. Intertextualidad temática. Como parte de las decisiones que se tomaron para organizar el proyecto didáctico de situaciones de lectura con libros álbum se contempló la organización de una secuencia por tema con el propósito de que los niños reconocieran el contenido similar que abordan los libros seleccionados y de esta manera tuvieran oportunidades para encontrar relaciones entre las obras con las cuales tuvieron

contacto. El tema elegido por el colectivo de docentes fue la relación conflictiva de los hijos con los padres en el establecimiento de las normas cotidianas de convivencia. Como ya se había mencionado se pensó que sería de interés para los alumnos porque están en una etapa en la que es cotidiano tener este tipo de experiencias. A partir de ello se tenía contemplado que los alumnos entenderían el significado que propone cada uno de los libros, además que encontrarían la coincidencia temática entre éstos. Con el desarrollo de esta secuencia los alumnos obtendrían experiencias de lectura, entre ellas establecer relaciones de intertextualidad, en este caso identificando semejanza en el tema que se basa en el comportamiento de los hijos ante las normas que los padres les plantean en la convivencia diaria.

De acuerdo con los resultados observados al trabajar con esta secuencia podemos afirmar que el encuentro de los alumnos con estos libros favoreció avances en el desarrollo de su competencia como lectores, aportando en los grupos escolares saberes sobre las prácticas de lectura de álbumes, como lo veremos en este apartado. Pudimos advertir a partir de la interacción con los tres primeros libros un proceso de desarrollo de las habilidades de los lectores debutantes para identificar algunos elementos comunes en las obras. Las aportaciones de los niños las podríamos clasificar en dos grandes fases del proceso de establecer relaciones de intertextualidad: relaciones iniciales derivadas del contacto con la propuesta gráfica de los álbumes y relaciones centradas en la trama de la historia basadas en las acciones de los personajes. Fue muy notorio que en la medida en que se promovió una comparación de los álbumes a partir de la recuperación del significado para reconocer aspectos semejantes, los alumnos fueron manifestando y desarrollando sus habilidades para realizar y comunicar esta tarea.

Así pudimos ver que, después de los encuentros con los álbumes de *Vaya Rabieta*, *¡Me comería un niño!* y *Carlota y Miniatura* en los grupos escolares los niños mencionaron desde un principio que no se parecían en nada. Por ello fue necesario recordar de qué trataban estos libros y de esta manera pudieron recordar y encontrar algunas semejanzas.

En uno de los grupos escolares con menos experiencia lectora los alumnos comentaron que las historias se parecían en que ambas tenían letras y en el color café del pelo y en el color amarillo de la playera de los personajes Roberto (*Vaya Rabieta*) y la niña (*¡Me comería un niño!*). Algo similar respecto al color ocurrió en otro de los grupos con mayor conocimiento de

las prácticas de lectura cuando los alumnos relacionaron el color rojo del vestido de Carlota del álbum *Carlota y Miniatura* con el álbum de *Vaya Rabieta*, recordemos que en este libro el personaje de “la Cosa”, que representa a la rabieta, es de color rojo.

Como se puede observar los niños en los primeros momentos de este proceso son sensibles a identificar características comunes basadas en elementos físicos de los libros, aspectos que se pueden ver como la tipografía y las imágenes: la presencia de letras y el color en la representación física de los personajes y en su vestimenta. Entonces podríamos señalar este tipo de relaciones de intertextualidad como las iniciales si hablamos de álbumes o libros ilustrados.

Al reflexionar sobre las semejanzas entre los álbumes *Vaya Rabieta* y *¡Me comería un niño!* algunas respuestas de los alumnos ya se encaminaban hacia la construcción de que en ambas historias estaba presente la emoción del enojo de los personajes, como lo podemos apreciar en el siguiente diálogo:

Marjorie: Yo creo que se parecen un poco porque además el cocodrilo se enojó igual que el del otro cuento

Britany: Como si fueran iguales, como si se enojaran así iguales

Dylan: Como el cocodrilo (Aquiles)

Docente Gaby: ¿Qué deseaba hacer Aquiles?

Gael: Comerse a un niño

Se pudo constatar que, después de analizar nuevamente las historias los lectores debutantes podían acceder a otros niveles de interpretación que les permitieron afirmar cómo había sido el comportamiento constante de los protagonistas. De esta manera los alumnos reconocieron de acuerdo a sus apreciaciones que los tres protagonistas se enojaban. Además en algunos casos pudieron establecer una relación más abarcativa, es decir, no solo contemplando a los álbumes que integraron la primera secuencia sino también a los que se abordaron en la segunda secuencia. Esta situación no estaba prevista por el colectivo de docentes, sin embargo, nos permite reflexionar en que las posibilidades de interpretación de los alumnos no se limitan mientras estén presentes condiciones que favorecen el desarrollo de sus habilidades.

En uno de los grupos los alumnos recapitularon todas las cosas desagradables que hacían Carlota y Miniatura, acciones que los alejaban de ser unos seres bondadosos. Además, se habló

sobre la vestimenta de la protagonista del libro, un vestido en color rojo que destaca en todas las páginas del álbum en las que prevalece el fondo blanco, el gris y el negro. Se relacionó el color del vestido con el libro de *Vaya Rabieta* como ya se había mencionado y se aprovechó el momento para preguntar si este libro era parecido en algo a los leídos anteriormente, *Vaya Rabieta* y *¡Me comería un niño!* Britany dijo que no se parecían. Marjorie mencionó que sí porque el cocodrilo del cuento *¡Me comería un niño!* se enojó, también Roberto del cuento *Vaya Rabieta*, así como Carlota del cuento *Carlota y Miniatura*, cada uno por una razón. Gael coincidió con el argumento de Marjorie. Dylan dijo que sí porque se parecen el cocodrilo y el gato.

En otro de los grupos cuando la maestra preguntó ¿En qué se parecen las tres historias? Hansel dijo que en nada. Luego la docente los ayudó a recordar de qué tratan los álbumes uno a uno enfatizando primero en que los personajes son hijos y padres. Después de ello al preguntar nuevamente si las historias eran parecidas, Alisson y Hansel mencionaron que en la ropa y en el pelo. La docente insistió posteriormente en cómo era el comportamiento de unos y de otros refiriéndose a los hijos y a los padres. Finalmente Alisson mencionó que Roberto no quiso quitarse los tenis, Miniatura no se portó bien y el cocodrilito se portó mal porque no quiso comer.

En el grupo restante se les preguntó a los alumnos ¿Este libro se parece a los otros dos? Refiriéndose al álbum *Carlota y Miniatura* y algunos de los niños dijeron que sí, Jharet argumentó que porque los tres están enojados y Brittany dijo que el cocodrilo estaba enojado.

Como pudimos constatar la construcción de la intertextualidad en cuanto al tema entre estas tres historias contenidas en los álbumes que integraron esta secuencia fue la emoción del enojo. El colectivo de docentes señaló que en los grupos escolares el tema que identificaron como constante fue el del “enojo” y como lo previó los alumnos también encontraron esta relación temática en el libro álbum de *Fernando furioso* correspondiente al primero de la secuencia por estilo icónico, pero además sin imaginarlo también en el segundo de esta misma secuencia, el álbum *¿Yo y mi gato?*

Aquí vemos algunas de las respuestas de los alumnos al dialogar sobre las semejanzas de los libros de la primera secuencia y el de *Fernando furioso*:

Docente Jesica: ¿Esta historia (*Fernando furioso*) se parece en algo a las otras historias que leímos?

Suria: Sí, a la de Aquiles

Jaciel: A la de Carlota

Jharet: A la de Roberto

Docente Jesica: ¿En qué se parecen?

Brittany y Jaciel: En que están todos enojados

Docente Jesica: ¿Qué les recordó?

Jaciel: Aquiles se quería comer un niño, Carlota estaba muy enojada porque era muy mentirosa

Brittany: Y a Roberto le salió “la Cosa” porque no quería comer espinacas

En los tres grupos se tenía previsto que los alumnos identificaran coincidencia en la temática para dar continuidad a este tipo de relaciones de intertextualidad aprovechando la trama del primer álbum seleccionado para favorecer el desarrollo de la intertextualidad por estilo icónico. Sin embargo como lo mencioné los alumnos continuaron reconociendo este patrón temático en el álbum de *¿Yo y mi gato?* Esto se observó en uno de los grupos, la docente les preguntó a los niños ¿Este libro se parece en algo al que leímos ayer? ¿En qué? Entre sus respuestas mencionaron que en que se andan peleando los gatos, aludiendo posiblemente a que en la trama se narra que unos gatos no querían dejar pasar por la pared al gato niño.

Es importante señalar que estos análisis de las obras en los que los niños comparaban las tramas les permitieron hacer afirmaciones también en cuanto a las diferencias que iban detectando. Como cuando la maestra Jesica preguntó a los alumnos ¿Les gustó esta historia? (refiriéndose al álbum *En el desván*), ellos dijeron que sí. Después les dijo ¿Se parece a alguna de las que hemos leído? Jaciel dijo “no, porque no está enojado” (el niño protagonista). Debido a esta última respuesta la docente mostró nuevamente las cubiertas de los cuentos de *Fernando furioso* y *¿Yo y mi gato?* Luego les preguntó ¿En qué se parecen estos cuentos? a lo que respondió Brittany “en que no hacen travesuras”. Como vemos, los niños expresan las construcciones de significado y de relaciones de intertextualidad que han hecho a partir de las intervenciones docentes. Se destaca que los alumnos tienen en mente la elaboración grupal de que las historias coincidían en que trataban sobre personajes que se enojaban, por ello afirman que el niño del álbum *En el desván* no está enojado y en que en estas historias no hacen travesuras.

Es importante agregar, que en dos de los grupos escolares construyeron la idea de que los niños se enojaban por motivo de la comida, porque los protagonistas de las historias ciertamente no querían comer la comida que les daban sus padres. Los alumnos argumentaban que, a Roberto que no le gustaban las espinacas, a Carlota que no le gustaba lo que le daban de comer y que Aquiles, el pequeño cocodrilo, no quería comer otra cosa que no fuera un niño. Nos parece interesante que los alumnos hayan encontrado esta relación, lo que nos demuestra que sus habilidades en establecer relaciones entre las obras se están desarrollando. Esta relación de las causas del enojo de los protagonistas establecida por los niños no la había previsto el colectivo de docentes, pero nos parece que el que se haya reconocido hace evidente que los pequeños estaban en búsqueda de semejanzas en las historias por las intervenciones docentes.

En el grupo que se había observado en un primer momento la atención en los aspectos visuales de los álbumes posteriormente los alumnos construyeron como tema global de los tres primeros libros que los personajes principales eran pequeños que no tenían un comportamiento adecuado. Los alumnos mencionaron que eran unos niños que se portaban “muy tontos”, es decir, que se portaban muy mal. Expresaron que se enojaban los personajes Roberto y el cocodrilito (Aquiles), pero que después los dos se controlaron. Como podemos ver, a partir de las acciones desarrolladas que propiciaron la reflexión de las historias los alumnos fueron avanzando en sus niveles de interpretación, poco a poco fueron profundizando y encontrando más detalles comunes, de esta manera establecieron relaciones de intertextualidad más específicas entre ellos, que nos hablan de una fase más compleja de esta práctica de lectura.

Pudimos apreciar además que en dos de los grupos escolares llevaron sus indagaciones de intertextualidad a un nivel más amplio, que tampoco estaba previsto por el colectivo de docentes. Los niños identificaron como constante una característica en todas o la mayoría de las historias. Algunos alumnos expresaron que había “desorden” o “tiradero” en las historias de los libros leídos. Como lo veremos en los siguientes diálogos:

Docente Jesica: ¿Este libro (*¿Yo y mi gato?*) se parece en algo al que leímos ayer (*Fernando furioso*)? ¿En qué?

Alumnos: Sí

Britanny: En que tiran todo

Jharet: En el desastre

Brittany: En que hacen mucho tiradero

Docente Gaby: ¿Este libro *¿Yo y mi gato?*) se parece en algo a los que ya habían leído?

Alumnos: Sí

Marjorie: Miss Gaby, yo creo que sí se parecen todos porque todos los cuentos están desordenados, como en la “rabieta” (álbum *Vaya Rabieta*), aventó sus zapatos; en el otro, de la niña (Carlota, del álbum *Carlota y Miniatura*), también fue desordenado; el otro también, de Fernando (del álbum *Fernando furioso*); y este (el álbum *¿Yo y mi gato?*) también porque si se fijan en todas las escenas hay cosas en el piso

Podemos advertir que los alumnos en sus construcciones de sentido han concluido que en las historias está presente el “desorden”, idea que han elaborado al observar los escenarios que son parte de la propuesta de significación de cada álbum. Con las aportaciones de estos alumnos podemos constatar que las imágenes les permiten profundizar en el significado y establecer relaciones de intertextualidad de acuerdo con sus habilidades lectoras. Las precisiones que comparte la alumna Marjorie nos revelan el desarrollo y avance de su experiencia lectora. Lo que nos lleva a afirmar que, el contacto con este tipo de materiales editoriales complejos en su propuesta de significación favorece en los lectores debutantes el desarrollo de la percepción y la coordinación de distintas informaciones para elaborar una interpretación muy enriquecida. Los aspectos específicos de relación temática entre las historias encontrados por los niños nos muestran que las actividades para favorecer el establecimiento de relaciones de intertextualidad coincidieron con las previsiones que hizo el grupo de docentes y podríamos hablar de que se superaron en cierta medida.

El equipo de docentes estuvo de acuerdo en que las actividades propuestas en las situaciones didácticas de lectura contribuyeron a que los alumnos construyeran el significado de las historias. Coincidió en que, la experiencia adquirida con cada álbum mediante los dos encuentros de lectura realizados, las actividades de reconstrucción del significado relacionadas con su vida en las que compartieron sus experiencias y su autonomía lectora, favorecieron positivamente el enriquecimiento del significado de las historias leídas. Los alumnos participaron con agrado en las actividades que se les plantearon consideramos que fue porque partieron del significado de los álbumes, en los que encontraron algunos ecos de lo que ellos

han vivido o han visto y porque pudieron compartir en confianza sus experiencias, intereses, gustos y deseos.

Compartir sus experiencias de enojos favoreció a que construyeran el significado de la secuencia por tema. Los niños encontraron en los libros partes de su historia. Dieron ejemplos de lo que ellos hacían a partir de lo que realizaban los protagonistas de los álbumes. Los alumnos entienden que los personajes hacen cosas que no son correctas al analizar en las escenas los comportamientos de los personajes.

Las docentes señalaron además que los alumnos se fueron haciendo cada vez más observadores a partir de su participación en la primera lectura con cada álbum, en la relectura y en las actividades derivadas de estas prácticas.

Reconocimiento de rasgos de la obra del ilustrador. Intertextualidad por estilo icónico.

Sabemos que la formación del lector debutante implica favorecer el desarrollo de las habilidades propias de los grandes lectores entre ellas establecer relaciones de intertextualidad, en esta investigación nos propusimos hacerlo también mediante la interacción con el estilo de un ilustrador como ya lo hemos comentado. Esto al tener presente que es la imagen la primera representación del significado que pueden interpretar por sí mismos los lectores debutantes. El equipo de docentes consideró que la expresión gráfica del autor ilustrador Satoshi Kitamura en los tres álbumes elegidos es un buen punto de partida para iniciar a los lectores en el reconocimiento de elementos y rasgos semejantes en las ilustraciones de un mismo autor, es decir, distinguir su estilo. Contempló que los alumnos podrían identificar como personajes constantes a los niños protagonistas y las mascotas, similitud en la construcción de los personajes y tipo de vestimenta, además que los escenarios en los que se desarrollan las historias muestran con gran detalle los componentes que los integran. Como señalan Zaparaín y González (2010:333) refiriéndose a los álbumes de Fernando furioso y En el desván, el creador elabora las ilustraciones en acuarela y tinta china, en forma muy detallada, se componen de dibujos bien perfilados. Los personajes y las composiciones de conjunto muestran gran expresividad destacando la verosimilitud en los escenarios oníricos e imaginativos diseñados para cada historia.

Hablando del orden para abordar cada uno de los tres álbumes en esta secuencia de situaciones el equipo docente acordó que el libro álbum con el que era conveniente iniciar era el de *Fernando furioso* puesto que la trama (un niño inconforme con las reglas familiares) era similar a las de la primera secuencia organizada por tema. Mencionó que de esta manera los niños pensarían que era una continuación de los libros que hablaban sobre temas parecidos (como así sucedió). En segundo término, decidió abordar el álbum de *¿Yo y mi gato?*, porque en este material se desarrollaba una historia que podía fácilmente atrapar el interés de los alumnos por la situación mágica del intercambio de cuerpos entre el niño y el gato y por las experiencias divertidas que pasa cada personaje en su contexto muy particular y en el compartido. Finalmente, el colectivo coincidió en que se presentara en tercer lugar el álbum de *En el desván* al considerarlo un libro más difícil de entender por los distintos episodios fantásticos que presenta en su trama, dado que el tema que aborda se centra en cómo pasa el tiempo un niño solitario y que con la ayuda de su imaginación accede a muy distintas aventuras en las que se divierte. El equipo pensó además que al tratar un tipo de historia que puede ser tal vez distante de la experiencia de los lectores potenciales esta podría ser una razón más para ser el último en la trilogía seleccionada, sin embargo argumentó que un punto de encuentro entre el protagonista y los alumnos podría ser que en la actualidad muchos niños pasan gran parte del tiempo solos, situación que para algunos puede ser cotidiana.

Enseguida presento una reseña de cada uno de los tres álbumes seleccionados para esta segunda secuencia de situaciones didácticas de lectura, así como algunas de las características de su composición gráfica que es el eje central sobre el cual se contempló facilitar el desarrollo de habilidades para establecer relaciones de intertextualidad.

El primer libro álbum *Fernando furioso*, trata sobre un niño cuya emoción de enojo va aumentando sin que nadie de su familia pueda detenerlo. Todo empezó porque su madre no le permitió ver una película de vaqueros en la televisión, la mamá le dijo que no porque ya era tarde. El niño la amenazó diciéndole que se pondría furioso, pero la madre le aclaró que, aunque se pusiera furioso. Entonces Fernando se puso furioso y comenzó una tormenta en su habitación que a su paso sólo iba dejando destrucción. De tormenta pasó a huracán, de huracán pasó a tifón, de tifón pasó a un temblor que cuarteó la superficie de la tierra, así continuó la furia hasta convertirse en un terremoto universal que hizo todo en migajas. Todos sus familiares trataron

de detenerlo, su madre, su padre, su abuelo y su abuela, desde su casa y en cada lugar que fue pasando y aumentando la furia. Sin embargo, nadie pudo pararlo, hasta que Fernando sentado en un pedazo de Marte quiso recordar por qué se puso furioso y no pudo hacerlo.

La composición gráfica de las ilustraciones de este libro álbum se presenta en doble página sin marcos para utilizar el pliego completo al tener el libro abierto. Comunica con detalle cómo va aumentando la furia de Fernando en su expresión facial, corporal y postural; además lo que va ocurriendo en cada lugar por donde va pasando, los elementos de la naturaleza y los objetos cotidianos de cada espacio. Agrega componentes que se salen de la realidad como, por ejemplo, que del anuncio espectacular se salen unos cigarros y vuelan por los aires por el paso del huracán o cuando la abuela sentada en su mecedora con traje espacial y tejiendo, flotando en el espacio, le pide a Fernando que pare su furia. Cabe aclarar que, sólo en las imágenes se puede observar al gato que acompaña todo el tiempo al niño protagonista, así como su expresividad y actuar ante las situaciones que van experimentando, con dichos datos se puede inferir que es su mascota. Todas estas precisiones de la historia se pueden conocer solo a través de las ilustraciones. La paleta de colores que utiliza el ilustrador en este álbum se compone principalmente por el color azul, amarillo, café, gris, un poco de verde y vivos rojos. Como vemos, en gran parte de las escenas se observan cuarteaduras que indican o tratan de representar las consecuencias de la furia de Fernando.

En cuanto a la cubierta de este álbum *Fernando furioso* se presenta una escena con cuarteaduras en la que se encuentra este personaje sentado sobre una parte alta y externa de una casa. En la imagen se observa al niño con actitud de molestia expresada en su cara y en la postura de sus brazos principalmente. Aparece también el título, los nombres de los autores y de la editorial. Las letras del título son atravesadas por las cuarteaduras de la furia de Fernando. En la portadilla aparecen Fernando y el gato rojo como flotando entre estrellas azules. Las guardas son una doble página con fondo blanco y muchas estrellas azules. En la contracubierta de fondo amarillo hay una imagen de Fernando con expresión como de arrepentimiento está sentado en una caja, lo acompaña el gato rojo; además se presenta una reseña de la historia, así como algunos de los premios y reconocimientos que ha obtenido el libro.

Hablando del segundo álbum *¿Yo y mi gato?* La trama narra las aventuras que pasaron un niño y su mascota cuando intercambiaron su cuerpo. El niño llamado Nicolás cuenta lo que

les pasó a él y a su gato Leonardo al siguiente día de que una señora extraña dijo unas palabras en su recámara. Nicolás descubrió que estaba observando lo que hacía él (su cuerpo) siendo su mascota (comportamiento de gato) y al mirarse en el espejo comprobó que estaba dentro del cuerpo de su gato Leonardo. Al principio se preocupó, pero después pensó que podría ser divertido vivir la vida de un gato. Aprovechó para trepar por algunos muebles de la casa hasta que dio un salto enorme hacia el armario y lo derribó con todo lo que tenía dentro. La madre de Nicolás lo sacó de la casa y fuera de ella se encontró con una gata que lo lamió y después con unos gatos vecinos que lo aporrearon porque no lo dejaron pasar por la barda en la que estaban. En ese momento llegó un perro corriendo y los demás gatos huyeron, Nicolás en el cuerpo de Leonardo tuvo que hacer lo mismo porque también lo estaba persiguiendo. Así reconoció que la vida de los gatos también tenía dificultades como la de los humanos. Nicolás, el gato niño observó cuando regresó Leonardo de la escuela: cómo ingresó a la casa y los comportamientos cotidianos que hace un gato dentro de ésta. Lo seguía detrás hasta que el niño gato lo vio de frente y se desató una batalla, entonces la madre supo que algo andaba mal con su hijo y mandó traer al doctor para que lo revisara, el médico solo indicó que durmiera temprano. Cuando llegó la noche, otra vez se presentó la señora, se disculpó por la equivocación de domicilio y dijo unas palabras. Al siguiente día Nicolás ya en su cuerpo acudió a su escuela y ahora durante la clase el maestro fue quien se comportó como un gato.

Este libro álbum tiene una composición gráfica que se integra por un conjunto de viñetas en el que se muestran las escenas de la historia. En cada página aparece generalmente una viñeta y en ocasiones varias de éstas que presentan, aclaran y expanden lo que dice el texto que las acompaña en la parte inferior de este soporte. Así podemos ver con detalle a los personajes, sus expresiones faciales, corporales, de postura, las acciones que realizaron o están realizando (movimiento) y su vestimenta. Además, el escenario de distintas áreas de la casa: los muebles, elementos decorativos y utensilios de cada una. En este caso la expresión de los personajes que cambian de cuerpo el autor ilustrador trata de comunicar gráficamente las actitudes del niño en el gato y del gato en el niño. Entonces las ilustraciones aportan el contexto de la situación que se va narrando en la historia, podríamos decir como señalan Zaparaín y González (2010) que las imágenes presentan una denotación literal que, consideramos hace posible precisar y

enriquecer el significado. Los colores que prevalecen en este libro álbum son en tonos azul, terracota, café, amarillo y verde.

Este autor ilustrador Satoshi Kitamura incorporó en su construcción icónica un componente intertextual, referencias artísticas que agregan significado a la historia. Me refiero a los carteles y cuadros que aparecen en varias de las habitaciones de la casa. Los primeros corresponden a algunos libros del mismo autor Kitamura y de David McKee. Los segundos y que prevalecen son imágenes religiosas con distintas representaciones que coinciden con las escenas de la historia, en cuanto a las posiciones de las personas, por ejemplo, cuando el gato niño dio un brinco y se ve por los aires, en esa habitación hay un cuadro que representa a Jesús flotando, que alude a la obra de la Transfiguración (1516-1520); cuando la madre de Nicolás trae cargado al niño gato y el doctor lo está revisando, en la pared se observa un cuadro en el que varias personas traen cargado a Jesús, que se refiere a La Deposición de Cristo (1507). Y así aparecen varias escenas de la historia del álbum con una composición similar, Kitamura señaló que en este álbum retomó pinturas del artista Rafael Sanzio (1483-1520), un pintor italiano (Escriña, 2001).

En la cubierta de este álbum *¿Yo y mi gato?* aparece la imagen del niño Nicolás con cara de asombro y en su cabeza sujetándose de ella el gato Leonardo con expresión de preocupación, en la parte superior se encuentra el título y el nombre del autor. En la portadilla podemos ver al niño rascándose la cara como gato y el gato observándolo sorprendido. Ambos personajes están rodeados de objetos domésticos y pertenencias del niño. En la contracubierta aparece una imagen en la que se encuentran el niño Nicolás y el gato Leonardo con el cambio de identidad expresado tanto en la actitud, postura de los personajes como en el escenario. Además, presenta una sinopsis del libro a modo de invitación a leer la historia mencionando el episodio que la desencadena. Las guardas se componen por un conjunto de hileras de siluetas de cabezas de gato con sus bigotes plasmados en un tono morado más claro que el fondo.

El tercer libro álbum *En el desván* presenta una historia de un niño que crea un mundo imaginario en el que se divierte. El protagonista cuenta su historia. Comienza narrando que tenía muchos juguetes, pero se aburría, entonces decidió subir al desván por una larga escalera de un carrito de bomberos. Al estar en el desván se dio cuenta que estaba vacío y al dudar lo encontró una familia de ratones a la cual pudo observar a detalle en sus múltiples actividades; luego un

grupo de escarabajos y un lugar para estar tranquilo en el que se recuesta y se observa feliz; después a una araña que hacía su casa; también ventanas y un viejo motor. Todos esos mundos los quiso compartir y encontró un amigo (un tigre) con quien pudo jugar un juego que siempre es diferente. Al bajar del desván el niño con el cordón de su carrito en la mano le platicó a su mamá en donde había estado y su madre le dijo nosotros no tenemos desván. En ese momento el protagonista con el carrito de bomberos en la mano y con actitud pícaro observa al lector a quien le dice que ella no lo sabe porque no tiene la escalera.

La maquetación de este libro álbum está organizada por dobles página desde la cubierta completa, esto quiere decir que cada una de las escenas se presentan al tamaño del libro abierto. Las ilustraciones abarcan todo el pliego, excepto las que presentan el desván, en ellas aparece el texto abajo sobre una franja blanca. La composición gráfica muestra una saturación de objetos propios del área que se presenta y de la idea que se comunica. Así se puede observar una gran variedad de juguetes del niño y en el desván diferentes mundos como una población de ratones realizando infinidad de tareas en y con objetos personales como lentes, cuaderno, patín, pasta de dientes y enfrentando al enemigo de siempre, un gato; un jardín con plantas, flores e insectos entre nubes y estrellas; una araña con su telaraña y las pirámides de Egipto; varias ventanas con paisajes diferentes; una ciudad vista desde lo alto; un juego variable e interminable en el que juegan el niño y su amigo, un tigre. Y al final nuevamente el escenario de la casa, la cocina y el piso... Las imágenes presentan al niño protagonista con sus diferentes estados de ánimo desde aburrido hasta feliz expresados en su cuerpo, postura y en las acciones que realiza. Con una vestimenta propia de un niño pequeño que juega: una playera rayada, short, tenis y medias. Un recurso que utiliza este artista en este álbum para interactuar con el lector es que el protagonista dirige su mirada hacia él y le hace preguntas en algunos momentos clave de la historia. Como cuando al principio el niño sube al desván, afirma que está vacío y pregunta ¿o no? y también al final cuando señala que su madre no puede saber sobre el desván y cuestiona ¿o sí? precisando porque no tiene la escalera. Los colores que se utilizan en este álbum principalmente son el azul, gris, amarillo, arena, verde, lila y algo de rojo.

La cubierta completa, es decir, la cubierta que abraza al libro se compone de una doble página definida por una ilustración. En la parte frontal aparece el niño protagonista, su nuevo amigo el tigre presentado en dos partes separadas, la escalera que conduce al desván y algunos

elementos de los mundos a los que da acceso este lugar. La parte posterior o contracubierta complementa la escena anterior uniendo el área del desván y a uno de los tigres, además presenta el camioncito de bomberos con una escalera muy larga y en la parte inferior izquierda aparece otra imagen del tigre con su cara entre hierba. La portadilla contiene la escalera del carrito de bomberos como acceso a la entrada oscura al desván, al protagonista dentro, así como a uno de los ratones que aparecen en una de las distintas escenas del desván.

En uno de los grupos escolares los niños nombraban a este libro como “el de los tigres” consideramos que esto sucedió porque como ya se comentó aparecen varias imágenes de este animal en la cubierta y esta parte externa del álbum la que pueden visualizar a simple vista. Como vemos, los alumnos construyen una interpretación en la que las imágenes tienen un papel determinante. Por ello la importancia de propiciar que interactúen en varios momentos con el álbum para que vayan reformulando sus construcciones.

Las *transformaciones materiales* que se decidieron para presentar los álbumes de esta segunda secuencia fueron “**libros réplica**” del álbum *Fernando furioso* y versiones en formato PDF de este y los otros dos álbumes *¿Yo y mi gato?* y *En el desván* para favorecer el acceso al significado al proyectar sus páginas. Recordemos que los llamamos “**libros réplica**” porque se elaborarían copias del álbum también en formato códex. Las docentes argumentaron que era necesario que los alumnos pudieran visualizar las impactantes escenas de la historia de *Fernando furioso* que se presentan en doble página y se fueran familiarizando con el estilo icónico del artista. Las ilustraciones abarcan todo el pliego lo que hace que tengan mayor impacto visual en el lector. Por lo mencionado anteriormente propusieron que se elaborara un libro para el docente en tamaño carta y un libro pequeño para cada uno de los alumnos considerando un cuarto o menos de tamaño carta (lo importante era que para los alumnos fuera legible el álbum). Estas decisiones se estuvieron discutiendo y el equipo coincidió en que era importante que, los niños pudieran visualizar la interacción del lector con el objeto material, en este caso los gestos de lectura que la docente mediadora realizaría con el álbum y que los alumnos tuvieran la oportunidad también de manipular el librito que se les proporcionaría, para que realizaran los gestos de lectura observados, los que conocen y los que el propio objeto editorial les sugiriera.

Respecto a las versiones de los álbumes en formato PDF se propuso hacerlas considerando que se presentaran completos. Como ya se había mencionado en apartados anteriores los libros álbum de *Fernando furioso* y *En el desván* se organizan en dobles páginas y esta maquetación se respetó para armar los PDF, incluso la cubierta completa de este último álbum que corresponde a una doble página. Sobre este aspecto el equipo docente discutió la pertinencia de presentar la cubierta completa a los grupos escolares al momento de realizar la primera lectura. Entonces se decidió que en los casos de los álbumes *¿Yo y mi gato?* y *En el desván* se presentaran las páginas y dobles páginas en gran tamaño al proyectarlas en el pizarrón para posibilitar un análisis más detallado de su contenido visual y reconocimiento del estilo gráfico del autor. Cabe aclarar que cada una de las versiones de los álbumes en formato PDF utilizadas en este proyecto didáctico se enviaron a los alumnos por medio de WhatsApp para que pudieran leerlas nuevamente cuantas veces lo desearan en casa con la ayuda de sus familiares, tutores o en forma autónoma. De esta forma se propiciaron nuevos encuentros con cada uno de los álbumes que integraron este proyecto didáctico de lectura.

Las decisiones que tomó el colectivo de docentes con respecto a las *transformaciones de interacción y contacto* para favorecer el acceso a este grupo de álbumes se centraron en que los alumnos tuvieran oportunidad de manipularlos como en el caso del libro álbum *Fernando furioso*, o bien conocerlos visualizando una versión del álbum en PDF proyectada y escuchando la lectura en voz alta de lo que dice el texto con los álbumes *¿Yo y mi gato?* y *En el desván*. Se consideraron a todas estas como adaptaciones viables para presentar un álbum a un grupo de alumnos y que se les facilitara mirar con detalle las ilustraciones de cada álbum.

Como ya lo mencioné en un apartado anterior el contacto con la fisicidad del álbum *Fernando furioso*, es decir, una interacción directa con el objeto libro, lo pudieron manipular, esto favoreció el desarrollo de la autonomía lectora de los alumnos porque reprodujeron una práctica lectora al seguir a la docente en los gestos que ejecutaba y tuvieron la posibilidad de detenerse en las escenas de la historia que llamaron su atención para mirar con más detenimiento cada detalle. Esto lo pudimos constatar al observar y analizar las participaciones de los grupos escolares durante la primera y la segunda lecturas. Los alumnos estuvieron tratando de realizar los gestos de lectura que la docente ejecutaba con el libro en sus manos. Se mantuvieron siempre al pendiente de ir en las mismas páginas, que eran muy fáciles de identificar por la presentación

de las escenas a doble página, que como sabemos aumenta el tamaño de la escena y por lo tanto la visibilidad. Algunos niños al darse cuenta de que estaban ubicados en otras páginas trataban de buscar las que mostraba la docente, le preguntaban directamente si iban en las que tenían frente a ellos o algunos de sus compañeros les mostraban en cuáles debían ir. Los niños interactuaron con la fisicidad del álbum de acuerdo con las previsiones del equipo de docentes, tuvieron oportunidad de mirar las escenas en doble página y apreciar con más detalle las ilustraciones que componen el álbum. Los comportamientos de los niños con respecto al contacto con el libro fueron los esperados al manipular su “**libro réplica**”, pero además presentaron otros que enriquecieron su formación como lectores: portar su “librito” y ejercer su autonomía lectora al saber que el libro es de su propiedad.

En el caso de los álbumes de *¿Yo y mi gato?* y *En el desván* pudimos identificar que los niños tuvieron una interacción indirecta pero compensada con la oportunidad de apreciar con mayor detenimiento cada uno de los elementos que componen la narración icónica. La proyección de las páginas y dobles páginas en gran tamaño en el pizarrón con las escenas que componen la historia permitió que pudieran observar los distintos elementos y detalles de los escenarios, acontecimientos y personajes. En algunos momentos los alumnos se paraban de su lugar para señalar aspectos específicos en las ilustraciones proyectadas. Lo hicieron con tres propósitos de acuerdo con lo analizado: para completar la idea que querían compartir, para comunicar algún detalle que habían encontrado y que les pareció interesante o para localizar lo que algún compañero o la docente mencionaron que está presente en la escena. En estos casos los alumnos pudieron visualizar las imágenes de los álbumes en gran tamaño para entender los episodios narrados en el texto, como fue planeado por las docentes. La proyección de los álbumes facilitó que los niños observaran detalles necesarios para profundizar en los significados posibles de las historias.

Como cuando durante la relectura del álbum *¿Yo y mi gato?* una de las maestras estaba proyectando la página en la que Nicolás, en el cuerpo de su gato Leonardo, se observaba en el espejo para comprobar que se había convertido en gato. La docente preguntó a los alumnos ¿Aquí qué está pasando? Marjorie dijo “Se está mirando”. Luego les cuestionó ¿Y qué pasó cuando se miró? Dylan mencionó “Él cuando tenía su cara ahí tenía unas, unas...” y para ser más claro pasó a señalar las orejas del gato en la ilustración. Vemos que la proyección facilita

la comunicación de las observaciones de los alumnos tanto para hacerlas saber a la docente como a sus compañeros.

A varios niños les llamó demasiado la atención la composición de las escenas del álbum *En el desván*, por lo que en algunos casos se acercaron a observar las ilustraciones. Durante la relectura, al proyectar la doble página en la que se observa la aventura de la familia de los ratones, Carlos, uno de los alumnos, se acercó a la imagen para señalar cuál era patín en el que andaban unos ratones. También en la escena en la que se ve al niño protagonista junto a un motor con aspas observando desde lo alto una ciudad con muchos edificios, Carlos comentó que esa era una ciudad y la docente les confirmó que sí, que se podía observar una torre, entonces algunos de los pequeños se pararon de su lugar para poder encontrar la torre y se asombraron porque se dieron cuenta de que no era una, sino varias.

La proyección de álbumes les permitió a los alumnos explorar y analizar con detalle las ilustraciones por su propio interés o cuando alguien les comparte sus observaciones, como ya se estuvo comentando. Así algunos niños se acercaron a las páginas proyectadas para indicar o localizar con precisión algunos detalles que han sido mencionados y de esta manera todos, compañeros y maestra los pueden ubicar. Estas acciones observadas confirman que la decisión del colectivo de proyectar la versión en PDF de los álbumes citados facilita el acceso a las historias y permite un análisis más específico y compartido del contenido de cada escena y de la relación entre éstas al integrar cada narración.

En lo que se refiere a las *transformaciones de mediación de la lectura* el colectivo de docentes propuso que se realizara la primera lectura en voz alta por parte de cada una de las maestras con su grupo escolar en las situaciones didácticas de *Fernando furioso* y *En el desván*, utilizando en el primer caso el “**libro réplica**” tamaño carta y en el segundo la proyección de las páginas del álbum a partir del formato PDF. Se leería el texto que acompaña cada doble página, recordemos que en ambos álbumes el texto es algo breve, presentan una relación imagen-texto de expansión, en la que la imagen enriquece en gran medida el significado. El equipo contempló dar el tiempo adecuado para que los alumnos pudieran visualizar y asimilar información que aportan las ilustraciones a la construcción del significado.

Para el desarrollo de la lectura expresiva de los álbumes contemplada como la primera lectura en esta investigación se analizaron y consideraron algunos de sus principales recursos

de composición. El álbum *Fernando furioso* se apoya de algunas fórmulas repetitivas como: “-Ya basta, -dijo su mamá. Pero no bastó.” y “La furia de Fernando se convirtió en [...]”. En el caso del álbum *En el desván* se presentan frases y oraciones cortas, por ejemplo: “Subí al desván”, “Descubrí una familia de ratones”. Además, en las dos obras hay momentos en los que el texto interactúa con el lector, como en este episodio del álbum *Fernando furioso*: “Fernando se sentó en otro sobre Marte y pensó. Pensó y pensó. ¿Por qué fue que me puse tan furioso? Pero no se pudo acordar. ¿Y tú? ¿Te acuerdas?”. En el otro libro álbum *En el desván* aparecen dos ejemplos “Y entré. El desván estaba vacío. ¿O no?” y “-Pero nosotros no tenemos desván -me dijo. Bueno, ella no puede saberlo, ¿o sí? Ella no ha encontrado la escalera.”. En estos últimos ejemplos la imagen del niño dirige su vista al lector. Como se pudo observar en los dos álbumes el contacto con el lector lo hacen a partir de preguntas y mediante algunas imágenes. Estas características en la construcción de los álbumes son algunas guías de lectura y claves de significado a considerar para la realización de la lectura expresiva.

El equipo de docentes consideró importante retomar estos episodios para promover y experimentar la participación del lector y de esta forma su involucramiento en la historia. Sobre esta forma de interacción con el lector que los elaboradores proponen, en varios de los casos los alumnos participaron dando respuesta a las preguntas aceptando la interacción con la ficción. Este tipo de mecanismos que se utilizan en algunos álbumes plantea un nivel de lectura más complejo, dado que el lector se da cuenta de que en esos libros su participación es solicitada en estos casos para dialogar sobre la historia que ha ido construyendo.

Durante la **primera lectura** del álbum *Fernando furioso* los alumnos estuvieron atentos a la lectura en voz alta y a la recreación de la práctica lectora con el libro que hizo la docente. Los pequeños realizaron los gestos de lectura observados en el pequeño “**libro réplica**” que se les proporcionó. Se comportaron como lectores al tener en sus manos el álbum y en algunos casos al repetir fragmentos de lo que leía la maestra como ya se mencionó. Esta forma de participación de los alumnos no fue prevista por el equipo de docentes pero confirma que la decisión de proporcionar un “**libro réplica**” posibilita que los pequeños se familiaricen un poco más con los comportamientos propios de los lectores.

En lo que respecta a la **primera lectura** del álbum *En el desván*, los alumnos observaron la versión en PDF, es decir la proyección de las dobles páginas que conforman este libro.

Además, escucharon la lectura en voz alta realizada por la maestra. Los niños estuvieron muy atentos a las ilustraciones y en algunos casos expresaban asombro al ver las ilustraciones.

Durante la primera lectura de los álbumes *Fernando furioso* y *En el desván* se esperaba que algunos niños respondieran espontáneamente a las preguntas de interacción con lector de manera espontánea, sin embargo en la mayoría de los casos no pudimos apreciar dicha participación, consideramos que esto se debió a que los niños tal vez no asimilaron que los estaban involucrando a ellos como lectores, y además a que atendieron a la indicación de que escucharan la lectura con atención, sin interrumpirla.

Solo en el caso del álbum *En el desván*, pudimos apreciar que algunos de los alumnos aceptaron el pacto ficcional que los incluía durante la historia al hacerles dos preguntas, como lo veremos enseguida:

En la página en la que el niño protagonista baja del desván a platicarle a su mamá en dónde había estado metido todo el día, Gael, uno de los alumnos, mencionó “en el desván” y en la última página en la que el niño se dirige a los lectores, preguntándoles “Bueno, ella no puede saberlo ¿o sí? Ella no ha encontrado la escalera.”, refiriéndose a que la madre por eso no sabía que había desván en su casa, los alumnos hicieron un movimiento con su cabeza, comunicándole al personaje que no. De esta manera los pequeños participaron en la ficción creada por los elaboradores.

Cuando las docentes leyeron nuevamente esas partes de ambas historias, ya **después de la primera lectura**. En el caso del álbum *Fernando furioso* varios de los alumnos en un principio solo mencionaban algunas acciones que este personaje realizó y solo algunos respondieron acertadamente.

Las docentes les leyeron a los alumnos “Fernando se sentó en otro sobre Marte y pensó. Pensó y pensó. ¿Por qué fue que me puse tan furioso? Pero no se pudo acordar. **¿Y tú? ¿Te acuerdas?**” Y algunas de sus respuestas fueron:

Suria: Porque tumbó el árbol

Brittany: Porque lo regañó su mamá

Docente: ¿Por qué lo regañó su mamá?

Suria: Porque estaba desbaratando todo

Abraham: Porque andaba tirando todo lo de la cocina

Karime: Tiró todas las cosas

Como vemos, la mayoría de los alumnos expone detalles que son consecuencias de que el protagonista se había puesto furioso.

A diferencia de estas respuestas que no abordan la causa específica, hubo algunos alumnos que recordaron con claridad el por qué Fernando se puso furioso:

Gael: Porque quería ver la tele tarde y su mamá le dijo vete a la cama y Fernando se puso furioso

Britany: Porque su mamá no lo dejó ver la televisión

Fátima: Porque su mamá, como él quería ver una película, su mamá le dijo que ya no se desvelara y él le dijo que se iba a poner furioso.

Es así, a partir de las respuestas de los alumnos y de las intervenciones de las docentes que la mayoría recordó la razón por la cual Fernando se puso furioso.

Con respecto al álbum *En el desván* se retomó “-Pero nosotros no tenemos desván -me dijo. Bueno, ella no puede saberlo, ¿o sí? Ella no ha encontrado la escalera.” Hubo tres tipos de respuestas que podemos clasificar en: elaboraciones congruentes con la trama, ficcionales y derivadas de la experiencia propia. Dentro de las congruentes con la trama ubicamos a las respuestas que retoman el hecho de que la madre dijo que en su casa no había desván. Las de ficción agrupan a aquellas que sugieren que sí había desván pero que la madre no lo había visto. Y, las de experiencia propia a las que plantearon que la madre no sabía qué era un desván, que fue lo que le pasó a la mayoría de los alumnos cuando se le dio a conocer esta historia, no sabía lo que era un desván. Podemos afirmar que en el segundo tipo de respuesta la propuesta visual de este álbum fue determinante porque los niños pudieron ver todas las aventuras del niño protagonista en el desván.

Como vemos, la intervención realizada por las docentes favoreció en gran medida el acceso de los lectores debutantes a este tipo de mecanismo metafictional propuesto en algunos libros álbumes, un recurso editorial que promueve un mayor grado de involucramiento y desarrollo de habilidades del lector porque se pone en juego la coordinación del texto y de la imagen a partir del ilusionismo, la ficción interactúa con la realidad. Los resultados de la decisión del colectivo de facilitar que los niños experimenten dicho mecanismo se acercaron a los previstos que tenían como finalidad enriquecer sus experiencias lectoras.

Para la **relectura** del álbum *Fernando furioso* el colectivo de docentes propuso que iban a leer nuevamente la historia pero que iban a ir contando lo que pasó utilizando cada alumno su pequeño libro y la maestra el suyo. Las maestras fueron mostrando las dobles páginas, haciendo algunas preguntas como las siguientes: ¿Qué quería hacer Fernando? ¿Aquí qué está pasando? ¿Qué pasó con Fernando aquí? y en algunas partes leyendo para facilitar la participación de los alumnos. Los pequeños seguían en sus libritos a las docentes en las páginas que se les iban mostrando y daban respuesta a las preguntas. De esta manera los niños iban reconstruyendo la historia. Las intervenciones de los alumnos las podemos agrupar en tres tipos: afirmaciones literales y de inferencia de las acciones de los personajes teniendo en cuenta la trama conocida, interpretaciones de los sucesos detallando elementos o características que especifican las imágenes y las participaciones que pretenden clarificar algunas afirmaciones que hacen sus compañeros. Como lo veremos enseguida:

En la página del álbum que dice “La furia de Fernando se convirtió en un huracán que arrancó los techos de las casas, las chimeneas y la torre de la iglesia.”

Docente Verónica: ¿Y luego qué pasó acá? (mostrando la escena en el álbum)

Allison: Destruyó todas las casas

Carlos: Hizo volar a todos

Las respuestas de los niños expresan inferencias al momento de observar la escena y estas surgen del conocimiento de la trama del álbum. En este tipo de participaciones es evidente la importancia de la primera lectura para tener una interpretación global de la historia.

Hansel: Y destruyó una tele con cigarritos (refiriéndose a un espectacular de cigarros)

Docente Verónica: ¿Era una tele con cigarritos?

Axel: Sí eran cigarros (mostrándolos la doble página en su librito)

Carlos: No son cigarros, son cerillos

Varios niños: Sí eran cigarros

Como podemos ver, las interpretaciones de los alumnos expresan detalles que solo aparecen en las ilustraciones y de esta manera especifican los sucesos de la historia. En este segundo caso de respuestas la narración icónica permite precisar y ampliar la información de los acontecimientos que están plasmados en el texto del álbum.

Algunos alumnos tratan de colaborar aclarando la afirmación de su compañero Hansel a partir del cuestionamiento de la docente ¿Era una tele con cigarritos? Axel al tener en sus manos el librito confirma que eran cigarros y en el caso de Carlos podemos señalar que no observó con más detalle la ilustración. En este tercer y último tipo de intervenciones podemos observar la necesidad de los alumnos de colaborar en la construcción colectiva de la interpretación de la historia. En este diálogo es posible advertir algunos saberes y desconocimiento de otros contextos en lo que menciona Hansel. Posiblemente estos pequeños han tenido poco contacto con anuncios publicitarios de gran formato, dado que en la comunidad en donde viven no son comunes.

También nos damos cuenta del impacto que causa la expresión gráfica que utiliza este autor ilustrador Satoshi Kitamura al llamar la atención de los pequeños quienes tratan de dar significado obviamente desde sus referentes a las imágenes de los episodios de la historia. Además, se observa que los alumnos aún no han identificado que este tipo de suceso es meramente ficcional: los cigarros de una imagen de un anuncio no pueden salirse de ella por la acción del viento. Suponemos que llegar a dicha reflexión implica para estos pequeños lectores una mayor experiencia con este tipo de ficción.

Para la **relectura** del libro álbum *En el desván* las maestras propusieron retomar la versión en PDF y que la docente leyera cada página. Consideraron que era pertinente realizar preguntas sobre algunas ilustraciones específicas para analizar la información que presentan, dada su compleja composición en cuanto a la expresión de cotidianidad y de fantasía incorporadas en los episodios. En la imagen que se presentan los juguetes y el niño, se decidió preguntar a los alumnos ¿Qué juguetes pueden observar? y ¿Será verdad que el niño puede estar aburrido? En las escenas en donde el niño se encuentra con el amigo (el tigre) y juega, preguntar ¿Cómo se comunica con él? y ¿Qué hacen juntos? Y en el resto de las dobles páginas, en cada una se cuestionaría ¿Aquí qué hay? y ¿Qué está pasando? El equipo discutió qué tipo de preguntas favorecería el análisis de las escenas de la historia y concluyó que estas últimas podrían ser pertinentes para todas las escenas. Estas preguntas promovieron aportaciones que enuncian y describen los elementos que se observan en las dobles páginas y en menor medida lo que ocurre en la trama. La indagación del contenido de las imágenes propiciada a partir de las preguntas se acerca a las previsiones del colectivo de docentes, dado que los pequeños

tuvieron oportunidad de hacer una observación más detallada de las escenas que conforman la historia, por lo que identificaron detalles que obviamente no habían visto durante la primera lectura. Al hacer este ejercicio los pequeños agregaron información, la puntualizaron y reformularon sus interpretaciones con la colaboración de todos.

De acuerdo con lo que se observó podemos concluir que este tipo de intervención de las docentes favoreció en los alumnos una interpretación más detallada en la que agregaron información que surge de sus experiencias. Como cuando Brittany y Jharet expresaron que el niño y el tigre “jugaron a las víboras” interpretando esta acción en la ilustración en que aparecían unas figuras que estos pequeños consideraron como estos animales. En la doble página del álbum se presenta una compleja imagen en la que se observan el niño y el tigre. El primero sonriendo en la parte alta de la escalera, sosteniendo un objeto parecido a un planeta con un anillo alrededor; el segundo observando con detenimiento el inicio de la escalera. Ambos en un escenario compuesto por un piso ovalado con cuadros negros y blancos similar al tablero del juego de ajedrez en el que hay un dado y un cono. En el lado izquierdo de la escena se encuentra una pequeña ventana en la que se distingue una de las pirámides observadas en otra de las aventuras del desván. Todo esto en un fondo negro que está invadido por formas amorfas semejantes a estrellas, a animales de las profundidades del mar, tiras onduladas y escalonadas, entre otras). La interpretación de los niños no se menciona en el libro, el texto que acompaña la escena es: “Mi amigo y yo descubrimos un juego que podía durar para siempre porque cambiaba todo el tiempo.” por lo tanto, es una construcción de sentido en la que coincidieron.

En cuanto al álbum de *¿Yo y mi gato?* para la **primera lectura** se decidió que Stella leyera en voz alta mientras se proyectaban las páginas que lo constituyen. Se consideró que al ser la mediadora ficcional quien leyera los alumnos podrían estar más atentos y se les facilitaría entender el significado de cambio de identidades que propone esta historia. En el equipo de docentes se discutió cómo sería la participación de Stella y se coincidió en que cada maestra haría la lectura con su voz natural sin tratar de ponerle una voz especial a este personaje, solamente se indicaría a los alumnos que quien leería sería el personaje y se sostendría en las manos para hacer con ella los gestos de lectura posibles al presentar personaje en forma física. El colectivo discutió que si los alumnos creerían que realmente está leyendo Stella y se coincidió en que al proponerles desde el principio del proyecto la participación del personaje de la pequeña

astronauta de los libros, los niños ya estarían aceptando el pacto ficcional implícito. La interacción con el personaje ficcional en físico es una condición que facilita que los niños participen en las situaciones y actividades que se les proponen, porque se involucran en cada situación de práctica de lectura, al dialogar sobre los libros que presenta, al escuchar y ver cuando lee y al compartir puntos de vista sobre los libros, las historias y experiencias propias. Por el tipo de intercambio entre los alumnos y el personaje en este estudio hemos definido a esta función “metaficcional” como ya se ha mencionado.

Es importante señalar que se discutió sobre la pertinencia de la participación del personaje ficcional en la lectura de este álbum. Se argumentó que era viable considerando que es un texto un poco extenso, que la historia se sostiene, es decir, que al leerlo es posible construir un significado sin ver las imágenes. Aunada a dicha condición se contempló que la protagonista de la historia es quien narra la historia y esta característica se puede enfatizar con la intervención del personaje materializado. El colectivo coincidió en que se justificaba que la mediadora ficcional leyera el álbum porque hay otros con muy poco texto con los que tal vez la lectura sería demasiado breve y entonces poco relevante la participación del personaje.

En la secuencia de situaciones didácticas de lectura definida por el estilo, para el segundo libro *¿Yo y mi gato?* del autor japonés Satoshi Kitamura se consideró que sería muy favorable la participación de la astronauta de libros álbum realizando la primera lectura, ésta emitida por la maestra sosteniendo a Stella como ya se mencionó. Esta decisión se basó en que es un álbum que como en el de *Carlota y Miniatura* la narración del cuento en el texto es muy explícita en cuanto a los detalles de cada suceso, tiene una historia entendible sin ver las imágenes, aunque en este caso difiere en el tipo de relación entre el texto y la imagen que prevalece en el libro, dado que las imágenes amplían el significado. Se trata de un tipo de relación definida como de expansión (Nikolajeva y Scott, citadas por Silva-Díaz, 2005). El colectivo consideró favorable que Stella leyera la historia porque como ya se mencionó la narración la hace el protagonista, Nicolás, y al ser una estrategia del autor del álbum para lograr cercanía con el lector, en tanto la persuasión, se pensó que se favorecería una mejor comunicación del sentido de la obra. En esta propuesta de significado uno de los retos más grandes para el lector debutante es entender que se trata de una historia en la que los personajes Nicolás y su gato Leonardo cambian de identidad (cuerpo), por una acción mágica ejecutada por un personaje del mundo de las hadas, descrito en

el texto como “una anciana de sombrero puntiagudo”, que con la referencia de la imagen podemos saber que se trata de una bruja.

Para realizar la lectura en voz alta de este álbum fue fundamental hacer una interpretación que pudiera comunicar los estados de ánimo del personaje y lo que ocurría en cada aventura narrada. En este álbum se utilizan muchos modos de expresar significado en el texto, en la imagen y en el soporte. Como lo son el discurso directo de personajes, principalmente del protagonista; palabras en mayúscula; onomatopeyas que expresan un niño, un gato y un perro. Además, de que las viñetas muestran en ilustraciones cada acontecimiento narrado por escrito o un conjunto de éstas con cierta disposición en la página para expresar las acciones descritas.

Es importante recordar que para esta primera lectura en esta situación cada docente dio voz a Stella y realizó algunos gestos de lectura al sostener al personaje en sus manos dirigiéndolo hacia la proyección del libro y en ciertos momentos a los alumnos. Los alumnos se mostraron atentos observando la proyección del álbum, escuchando la lectura y viendo al personaje ficcional. Como lo veremos enseguida.

La maestra tomó en sus manos a Stella dirigiéndola a la proyección de la cubierta del álbum *¿Yo y mi gato?* para leer los datos que contiene y en las siguientes páginas la acercaba a la proyección de la página y la movía un poco hacia arriba y hacia abajo, para hacer el gesto de que estaba leyendo el texto y al terminar de leer una o ambas páginas dirigía a Stella hacia los niños para interactuar con ellos. Así regresaba a leer las siguientes páginas. Por ejemplo cuando leyó la página con la palabra *¿Bigotes?* enseguida interactuó con el grupo de niños. Al terminar de leer la siguiente página en la que el protagonista narraba que se había convertido en gato, Stella regresó la mirada hacia los niños. La maestra hacía esto para involucrar a los niños en la construcción del sentido de la historia. Así lo hizo enfatizando algunos momentos centrales de la historia. Cuando estaba leyendo la onomatopeya de los ladridos del perro, Stella se movía hacia arriba y abajo en cada uno, para hacer como que leía. También en algunos episodios la docente hacía un acercamiento con el personaje con un poco de recorrido hacia la derecha para simular que estaba leyendo de izquierda a derecha.

Durante esta primera lectura los alumnos estuvieron atentos y de igual manera que pasó al leer otros álbumes hacían algunos comentarios espontáneos, posiblemente generados por lo

que observaban en las páginas que tal vez les llamaban más su atención. Al inicio Jennyfer, una de las alumnas, mencionó que ese niño se llamaba Nicolás, mientras la maestra pasaba a las siguientes páginas. Más adelante otro de los niños, Hansel, dijo “Y se lo tragó (el gato)”. Cuando observó que en una de las viñetas de la página estaba la ilustración del niño gato queriendo sacar el pez de la pecera. Esto como participando en la lectura del álbum, sin embargo esto, nunca lo dice el texto, fue una interpretación, una anticipación del alumno. También en algunos momentos los niños reían un poco, al ver las divertidas escenas y escuchar lo que estaba pasando. Al terminar de leer, Carlos, otro de los alumnos agregó “Es una bruja ella, verdad” (comentario expresado después de que la maestra terminó de leer, durante el tiempo que estaba previsto para observar las últimas páginas del álbum).

Por lo anterior, podríamos señalar que el personaje ficcional facilita el acceso a la fantasía y por tanto a los álbumes narrativos, porque los alumnos pueden convivir directamente con la ficción del personaje y con las historias que proponen. El personaje es un puente de comunicación entre su mundo imaginario, las ficciones de los libros y nuestro mundo real. Podemos afirmar que la decisión del colectivo de docentes acerca de proponer la participación del personaje como mediador en la primera lectura de algunos álbumes se acercó a lo esperado en las situaciones que así fue contemplado.

Al terminar la primera lectura del álbum *¿Yo y mi gato?* se preguntó a los alumnos ¿Qué les pasó al niño y al gato? con la intención de conocer el significado que lograron construir. Ante este interrogante. En la mayoría de los grupos escolares se mencionó que cambiaron de cuerpo por un hechizo. Como lo veremos enseguida:

Jharet y Brittany: El niño se convirtió en gato y el gato en el niño

Hansel: El gato se puso la forma del niño, porque la bruja lo hechizó

Marjorie: Tal vez la dirección se la dio mal (a la bruja) porque le quería dar la dirección del maestro porque tal vez el maestro se portó muy mal.

Consideramos que los alumnos entendieron con claridad que los personajes cambiaron de cuerpo a causa del hechizo de la bruja y una de las pequeñas logró relacionar el comportamiento de gato del maestro “Señor Magú” presentado en el último episodio de la historia con lo que les pasó al niño Nicolás y a su gato Leonardo y hace una inferencia de la probable causa de dicha situación.

Para la segunda lectura, es decir, la **relectura** del libro álbum de *¿Yo y mi gato?* el colectivo de docentes propuso proyectar nuevamente cada una de las páginas comenzando con la cubierta y preguntar ¿Qué fue lo que pasó? en cada escena para que los alumnos narraran la historia al observar las imágenes. El equipo de docentes consideró que de esta manera los niños tendrían la oportunidad de analizar con más detenimiento la información que aportan las imágenes para la construcción del significado y enriquecer y precisar sus interpretaciones.

Los alumnos fueron contando la historia del álbum a partir de lo que observaban en cada página y de lo que ya sabían de la trama con la primera lectura. Enseguida presento algunas de las respuestas: “lo lamió el gato café y dijo guácala”, “se subió a la barda y vio a la mamá de él”, “los gatos le dijeron ¡vete de aquí! y no hizo caso y se cayeron todos”. Las respuestas nos muestran que estos pequeños hacen recuperaciones de los episodios de la trama y agregan información adicional a partir de lo que observan en las ilustraciones. En el primer ejemplo agregaron que el gato era de color café y en los otros dos, sintetizaron los episodios narrados en la historia escrita. Podemos ver aquí la importancia de realizar la primera lectura expresiva y sin interrupciones para que los alumnos elaboren el sentido de la historia de manera global, y ya con esta base puedan profundizar en los detalles en posteriores encuentros con el álbum, desarrollando además las habilidades lectoras que promueve dicho material en particular. De acuerdo con los resultados mencionados la forma de desarrollar el modelado de lectura de libros álbum favorece el acceso al significado, lo que coincide con las anticipaciones realizadas por el grupo de docentes.

El personaje ficcional en el análisis de elementos de la composición icónica. Como parte de las funciones de la mediadora ficcional se consideró su participación para desarrollar en algunas situaciones didácticas la recreación del modelado de lectura, recomendaciones, comentarios, diálogos de los libros, historias, personajes, episodios entre otros. En la situación en la que se leyó el álbum de Fernando furioso el colectivo de docentes propuso que la mediadora metafictional retomara de la historia que ni los padres ni los abuelos pudieron hacer que Fernando se calmara, preguntar a los alumnos ¿Por qué no se calmaría Fernando?, que se ubicaran en la doble página en la que aparece la abuela para que le dieran un consejo para que ya no se ponga furioso, y que ella, Stella le entregaría estas sugerencias a la señora. Las docentes

consideraron que al ser Stella un personaje que conoce las historias y a los personajes quien dialogara con los niños sobre la historia, la participación sería de interés y entusiasmo. Posteriormente las docentes también propusieron que sería interesante que la abuela de Fernando respondiera a cada uno de los alumnos las cartas con los consejos que ellos le hayan enviado con Stella.

Los consejos de los alumnos se centraron en las experiencias propias u observadas para resolver este tipo de situaciones: dejarlo hacer lo que quiere (que vea la película de vaqueros) y darle o hacerle lo que le gusta (darle juguetes o hacerle una fiesta).

Cada una de las docentes elaboró una carta con un comentario de agradecimiento de parte de la abuela para los alumnos que le enviaron consejos de cómo hacer que Fernando ya no se pusiera furioso. Cuando los niños se enteraron de que les había escrito abuela se mostraron interesados e impacientes por recibir la carta que les mandó. Al entregarles la carta varios alumnos solicitaron a las maestras que se las leyeran. Fue notorio que los alumnos querían saber qué les pudo haber mandado decir la abuela de Fernando. Las respuestas y reacciones de los alumnos ante las cartas de contestación de parte de la abuela de Fernando se acercaron a las esperadas por el colectivo de docentes.

En la situación didáctica en la que se leyó el cuento de *¿Yo y mi gato?* el personaje ficcional participó en la realización de la lectura ininterrumpida del álbum como ya se ha detallado en líneas atrás y también en recrear una de las prácticas de lectura que implica la propuesta de significado en la composición icónica: identificar e interpretar la presencia de los cuadros en varias de las escenas de la historia con una composición similar a la que se observa en la posición de los personajes. Esta intervención se sugirió para que los alumnos advirtieran que estas referencias visuales habían sido utilizadas por el autor ilustrador para que los lectores las identificaran y relacionaran con los episodios de la historia. Se propuso que Stella les mostrara a los alumnos algunas de las páginas del álbum en formato PDF en donde se observaran los cuadros que aparecen en las escenas y les platicara que cuando ella fue al mundo de Nicolás vio que, en algunos episodios lo que pasaba en el cuento se parecía a lo que estaba pintado en los cuadros colgados en las paredes de la casa. Que preguntara a los niños si se dieron cuenta de eso. En las páginas con la composición descrita Stella preguntaría ¿Qué pasó en esta parte del cuento? Y después de escuchar las respuestas cuestionaría ¿Qué se observa en el cuadro? Las

escenas a observar serían cuando el gato niño brinca a la mesa, la del niño gato que pelea con el gato niño, la de la mamá que separa al niño gato del gato niño, la de la mamá y del doctor que revisa al niño gato y finalmente la de la mamá que carga al niño gato.

Esta forma de intervención pretendía favorecer el desarrollo de relaciones de intertextualidad primero en encontrar en cada cuadro la representación de la propia escena del cuento. Y dichas referencias visuales consideramos que se podrían analizar en posteriores reencuentros de lectura. De acuerdo con las respuestas de los alumnos nos dimos cuenta que la mayoría a la mayoría le fue difícil identificar la relación entre la forma de los

En lo que respecta a la situación didáctica con el álbum *En el desván* la mediadora metaficcional dialogó con los alumnos y propició un análisis más detallado de la composición gráfica. El equipo de docentes sugirió que Stella invitara a los grupos escolares a regresar a esta historia para conocer con más detalle algunas de las aventuras del desván. De esta manera los alumnos tendrían la oportunidad de enriquecer el significado construido al volver a observar algunas de las ilustraciones del álbum. Stella les comentaría a los niños que le encantan las aventuras de esta historia, que siempre que la visita se detiene en cada una y cada vez descubre cosas nuevas. Se proyectaría el libro álbum y se ubicaría en las dobles páginas en donde se indicaría observar, como en la escena de la familia de los ratones Stella comentaría que vio algo que antes no había descubierto, que unos ratones iban manejando un patín y preguntaría a los niños ustedes ¿Qué es lo nuevo que descubrieron?

Jaciel: El gato se los está comiendo (en la escena de la familia de ratones)

Jaciel y Jharet: Los ratones se están paseando en la patineta (en la escena de la familia de ratones)

Brittany: Que abrió una ventana y se abrieron todas (en la escena de las ventanas)

Jaciel: Se encontró al tigre y le dijo vamos a jugar (en la escena de cuando encontró un amigo)

Jaciel: El tigre y el niño encontraron un millón de víboras (la escena del juego que nunca terminaba)

A partir de estas respuestas sobre lo nuevo que descubrieron, podemos identificar que los pequeños observaron detalles muy específicos en las ilustraciones de este álbum. Además

de que favorecer el análisis de las ilustraciones promueve el desarrollo de sus habilidades de interpretación.

Por lo mencionado, podríamos señalar que los resultados de la participación del personaje ficcional para que los alumnos identificaran algunas regularidades específicas en los álbumes, se acercaron a los esperados por el equipo de docentes, dado que los pequeños se interesaron en realizar un análisis detallado de las ilustraciones.

En esta segunda secuencia de situaciones en cuanto a las **actividades de reconstrucción del significado relacionadas con su vida** considerando el significado de los álbumes, las docentes propusieron actividades plásticas y orales. En la situación didáctica en la que leerían el libro de *Fernando furioso* se pediría a los niños que dieran un consejo a la abuela de Fernando para que este se calmara y también que dibujaran lo que hacen para calmarse cuando están furiosos.

Con relación a los consejos que los alumnos dieron a la abuela de Fernando para lograr que este se calmara, podemos decir que encontramos tres tipos de planteamientos: actividades para complacer a Fernando de alguna manera, formas de autocontrol y obtención de recompensa, búsqueda de solución por alguna vía como autorreflexión, médica o coercitiva. Los consejos que proponían actividades para complacer a Fernando fueron los que prevalecieron, los niños sugirieron que a Fernando le dieran o compraran algo, como juguetes, dulces, dinero, hacerle una fiesta o dejarlo ver la tele, tal cual era la intención del protagonista al inicio de la historia. Respecto a las formas de autocontrol y recompensas, los pequeños recomendaron que Fernando respirara o que meditara y ya después le dieran un premio o dulce. Finalmente, sobre las soluciones de autorreflexión, médica o coercitiva, los consejos de algunos niños fueron que Fernando se calmara porque si no, se destruiría todo el planeta, todos morirían y ya no tendría casa; una niña propuso que llevaran a Fernando al doctor para que se le quitara lo enojado y otra recomendó que le pegaran, posiblemente porque es una de las formas en que ha visto que se solucionan ese tipo de situaciones. Al analizar los consejos que los alumnos expresaron nos damos cuenta que refieren a sus propias experiencias y a lo que saben que pasa o que se hace cuando alguien está muy enojado o furioso como el personaje de la historia leída. Algunos de los niños dieron sus consejos considerando la historia, al sugerirle que analizara las consecuencias de sus actos.

Hablando de las formas en que los alumnos se calman cuando están muy enojados las respuestas las podemos clasificar en cuatro: realizar actividades de juego, buscar su espacio personal y hacer alguna actividad que los distraiga, cuando sus padres los complacen de alguna manera y formas de autocontrol. En cuanto al primer tipo de respuestas los alumnos manifestaron que juegan con sus juguetes, sus hermanos, sus mascotas, videojuegos, maquinitas o celular.. Sobre su espacio personal en general acuden a algún sitio donde se sienten seguros como su recámara y se acuestan, duermen o sientan en su cama o en un sillón, algunos hacen actividades para distraerse como ver el teléfono, leer libros, jugar, pensar y dormirse. Karime, mencionó “irnos a Peñón para divertirme un rato y desenojarme”. Con respecto a cuando los complacen sus padres, los pequeños mencionaron que les dan dinero, alguna sorpresa o regalo. Por último, en el caso de las formas de autocontrol uno de los alumnos expresó que hacía los ejercicios de respiración y una pequeña mencionó que tomaba agua. Podemos afirmar que en las respuestas de los pequeños es observable que buscan salir del estado emocional en el que se encuentran realizando actividades por iniciativa propia y también buscan que sus padres los contenten de alguna forma. Todo ello demuestra que compartieron parte de sus experiencias.

En la actividad de reconstrucción del significado propuesta a partir del libro álbum de *¿Yo y mi gato?* se les plantearía a los niños que si les pasara como a Nicolás y a su gato Leonardo ¿Qué les gustaría ser, otra persona, un animal o una cosa? y dibujarlo dentro del marco del cuadro.

La mayoría de los alumnos en un principio expresó que no le gustaría que le pasara lo mismo que al niño Nicolás y a su gato Leonardo, pero atendiendo a la propuesta de que si eso pasara qué les gustaría ser, las respuestas de los niños se dividieron en tres: animales, seres de ficción y personas adultas por su profesión. Los pequeños mencionaron que les gustaría ser algún animal para realizar alguna de las actividades que ellos pueden hacer y ellos no. Entre los animales que nombraron tenemos mariposa, conejos, gato, tortuga, tigre, león y lagarto. Los niños decían que así podrían alguna acción que solo esos animales pueden hacer, como volar en el caso de las mariposas, brincar como los conejos, subirse a las paredes como los gatos, comer carne como lo hacen el tigre y el león, morder a un niño como lo haría un lagarto. Hansel uno de los alumnos dijo “Una tortuga y la tortuga que se puso en mi cuerpo que venga a la escuela” “Y yo me iría al mar.” Sobre la explicación de Hansel vemos como el pequeño recreó la

situación de la historia leída e imaginó el animal que le gustaría ser para posiblemente poder visitar un lugar que es lejano de su contexto. Con relación a los seres de ficción, estos los podemos subdividir en personajes de películas y de cuentos. De los primeros los niños mencionaron superhéroes como Hulk para saltar muy alto o villanos como Venom para tener una lengua muy larga, a Godzilla que mata, también eligieron dinosaurios para comer carne o comerse a todas las personas y aves. De los personajes de cuentos Marjorie, una de las alumnas, expresó “me gustaría ser como una hadita para poder volar por todo el mundo y nadie me mirara y que yo pudiera hacer lo que yo quería”. Y fue mencionado también un unicornio para hacer magia. Vemos que estas dos últimas respuestas ponen énfasis en la magia, como condición fantástica posiblemente para cumplir sus deseos. Y por último, respecto a los alumnos que les gustaría ser personas adultas, podríamos decir que su inspiración es poder hacer cosas que ellos no pueden, como lo mencionó Fátima quien dijo que le gustaría ser una persona grande, que así iría al CBTA como su hermana; otros pequeños se decidieron por una profesión en específico, a una niña le gustaría ser doctora para trabajar y a un niño ser policía. Estas elecciones muestran que los niños analizan la vida de los adultos, las posibilidades que tienen y las actividades que realizan, y que tal vez les parecen atractivas por alguna razón.

Finalmente, siguiendo el orden de la secuencia, en la actividad derivada de la historia del álbum de *En el desván* se les preguntaría a los alumnos ¿Cuál es tu juguete favorito? ¿A qué juegan con él para no aburrirse? y dibujarían una aventura imaginada con su juguete.

Acerca de las aventuras que dibujaron y compartieron con su juguete favorito podemos clasificarlas a partir de sus elecciones de juguetes por género: los juguetes elegidos por niños se pueden clasificar en de transportes y de algún personaje, los de las niñas en muñecas y trastecitos. Las aventuras se centraron en el caso de los transportes en manipularlos para representar sus funciones: chocar el carrito, manejar y trasladar gente en el tren, que navegue el barco al ponerle agua; en el caso de los personajes sus aventuras giraron en torno a una convivencia ficcional con ellos, como Gael con su dinosaurio en la ciudad de los dinosaurios se hicieron amigos y narra que este amado amigo también tiene sus juguetes consentidos, o como Dylan que narra que se aburrió cuando se le acabó la pila a su robot, entonces se murió el robot y se murió él (Dylan). Sobre las aventuras imaginadas por las niñas, en lo que corresponde a las realizadas con muñecas prevalecieron juegos de roles como bañarlas, jugar con su amiga la

muñeca bailarina y las otras muñecas, jugar a pintar a sus muñecas con el maquillaje que le regaló su mamá. Las niñas que eligieron trastecitos compartieron aventuras relacionadas con la función de estos utensilios, como hacer comidita, una niña dijo que elaboró un pastel. Sobre las respuestas se dadas podemos mencionar que en función de la elección de los juguetes y sus aventuras los pequeños comunican las actividades cotidianas de los adultos por género; algunas formas de convivencia de amistad y entre ellas se hizo presente la fantasía con acciones fuera de la realidad como que los juguetes cobraran vida para interactuar con ellos ejerciendo roles de la vida cotidiana en su experiencia.

El equipo de docentes consideró que las actividades de reconstrucción del sentido con relación a su vida diseñadas para los alumnos de los grupos escolares fueran de interés y también que fueran oportunidades para manifestar lo que entendieron de las historias, expresar sus opiniones y compartir sus experiencias. Por los resultados obtenidos podemos afirmar que se lograron las expectativas que tenían sobre ellas: hubo interés de parte de los alumnos y compartieron parte de su vida, de sus deseos y anhelos.

Los avances en el desarrollo de relaciones de intertextualidad icónica. Acerca de la secuencia didáctica organizada por el estilo, el equipo de docentes consideró que los lectores debutantes podrían reconocer algunas semejanzas en las ilustraciones del conjunto de álbumes del mismo ilustrador a partir de los dos encuentros con cada obra y de las actividades de análisis y comparación entre sí, dado que al observar la forma de representación del significado identificarían características y elementos que se repiten, o que son constantes. Se discutió en el colectivo cómo favorecer que los alumnos identificaran algunos indicios del estilo de este artista. El consenso fue que se podrían revisar algunas partes de los álbumes más específicamente y que se podría hacer reflexionar a los niños en cuanto a en qué se parece un álbum al anterior, pero sin tratar de forzar las respuestas. El análisis de algunas partes o características muy específicas se realizaría después de la segunda lectura, es decir, de la relectura y los cuestionamientos se efectuarían antes de proponer la actividad de reconstrucción del significado.

Por las características mencionadas en la composición icónica de estos tres álbumes de Satoshi Kitamura y los análisis realizados por parte del equipo docente, los aspectos visuales en

los que coincidió que los alumnos podrían reconocer semejanzas como rasgos del estilo de la obra de este artista son: en la presencia de personajes similares, un niño (protagonista) y un gato (secundario), este último en dos álbumes; en vestimenta del protagonista y en los escenarios, saturados de elementos cotidianos y de otros muy imaginativos que dan contexto a lo que sucede en las historias.

Al analizar las respuestas de los grupos escolares en cuanto al establecimiento de relaciones de intertextualidad sobre el estilo icónico encontramos que los alumnos se centraron en rasgos y elementos físicos de las imágenes. Los pequeños en un principio identifican los componentes más constantes en la historia y aquellos que por alguna razón llaman más su atención. Más adelante, pasan a un nivel de asociación más complejo que surge del significado que han estado construyendo. Entonces podemos hablar de dos momentos: uno, cuando comienzan por reconocer semejanzas muy perceptivas visualmente, como los colores que presentan los personajes en su físico, su vestimenta y otro, cuando hacen observaciones más específicas y profundas que refieren a la técnica y la composición, como distinguir la similitud entre los personajes, algunos objetos y el contenido de los escenarios respectivamente. Nos dimos cuenta de que los alumnos fueron mostrando sus avances a partir del análisis de la composición gráfica. Desde los momentos iniciales en que se les solicitó en los grupos escolares reflexionar sobre las similitudes entre los tres álbumes correspondientes a esta secuencia, los pequeños con menos experiencia lectora hicieron un análisis centrado en observar y recordar solamente detalles específicos de los personajes a partir de las cubiertas y de algunas páginas de los libros. Y en la medida en que se fue promoviendo un análisis comparativo más detallado y profundo los alumnos realizaron una retrospectiva de las historias en la que identificaron algunas constantes en las imágenes de una manera más global. Entonces podemos afirmar que el avance en el reconocimiento del estilo icónico nace de tener la oportunidad de interactuar con las ilustraciones de la obra de un autor y de discutir sobre ellas.

Enseguida presentamos en forma específica las apreciaciones de los alumnos a las que hemos hecho referencia.

En los grupos escolares los pequeños establecieron relaciones de intertextualidad respecto al estilo icónico en cuanto a los personajes, en el tipo de vestuario del niño Fernando y

del niño del desván; en la forma de los gatos y de las lámparas; además, en los escenarios en los que se muestra “desorden”, como lo veremos a continuación:

En uno de los grupos escolares algunos de los niños comenzaron a mencionar que los protagonistas de las historias se parecían en la forma del pelo y en su ropa, señalaban estos detalles en las portadas de los álbumes. Carlos dijo que se parecían en el pelo en cómo lo tenían y en que los niños de las historias traían short. Jennyfer agregó que tenían igual la playera. Sus compañeros de clase estuvieron de acuerdo en esas observaciones. Estas particularidades se pueden apreciar solamente en las imágenes.

En otro de los grupos escolares los alumnos lograron identificar que había lámparas y gatos iguales cuando la maestra Jesica les preguntó ¿Este libro (*¿Yo y mi gato?*) se parece en algo al que leímos ayer (álbum de *Fernando furioso*)?, ¿En qué?

Jaciel: En las lámparas iguales

Brittany: La (lámpara) que estaba donde se andan peleando los gatos

Jharet: Los dos tumban la lámpara

Jharet: Los gatos son iguales

Jaciel: ¿A poco Fernando tiene un gato?

Para corroborar las respuestas sobre la lámpara y el gato, fue necesario retomar nuevamente las páginas del libro de *Fernando Furioso*, debido a que algunos niños decían que Fernando no tenía gato y otros decían que sí. Después de hacerlo, los alumnos llegaron a la conclusión de que en los dos álbumes hay lámparas que eran iguales, y en el diálogo además hicieron énfasis en lo que sucedió con la lámpara, que la habían tirado. En cuanto a los gatos dijeron que los dos tienen gato, pero el de Fernando es rojo y el de Nicolás es amarillo. Aquí agregaría que en otro de los grupos escolares también mencionaron que las historias se parecían en los gatos.

Por los análisis presentados podemos afirmar que los pequeños comenzaron a distinguir rasgos similares del estilo gráfico del autor ilustrador, al parecer el trazo de los personajes y de los objetos. Reconocieron algunos rasgos particulares en el pelo de los personajes protagonistas, similitud en las lámparas y en los gatos de este grupo de álbumes.

Otra de las semejanzas que los alumnos identificaron y que es preciso mencionar fue la presencia de mascotas en los álbumes. Carlos mencionó el gato del álbum *¿Yo y mi gato?*, el “el

perrito” (así llamó al gato rojo en un primer momento) que acompañaba a Fernando del álbum *Fernando furioso* y al tigre en el álbum *En el desván*. Esto demuestra que algunos de los niños fueron capaces de reconocer la participación de los animales acompañantes en los relatos como mascotas, un tema que para los pequeños es conocido y de gran interés. Pero se advierte que, la composición gráfica que realiza el ilustrador resultó un poco compleja para los niños, porque a algunos se les dificultó distinguir si se trataba de un perro o de un gato. Carlos después rectificó y mencionó que la mascota de Fernando era un gato porque tenía pelos así (se dibujó en la cara los bigotes del gato). Creemos, como así sucedió en el ejemplo dado, que al tener mayor familiarización con estos álbumes, los niños estarán en mejores posibilidades de identificar detalles más precisos de la gráfica de las historias y por lo tanto del significado que proponen.

El colectivo de docentes tenía previsto que los alumnos iban a reconocer que los escenarios de las historias eran similares, dado que están muy detallados en cuanto a los componentes que los integran, presentan variedad de objetos de uso cotidiano o de elementos de origen fantástico, y los pequeños llevaron sus indagaciones a un plano más allá de la percepción de la cantidad de objetos definieron como “desorden” la situación observada y causada por los personajes de las historias. Por lo tanto las previsiones hechas por el equipo de docentes se superaron.

En dos de los grupos escolares pudieron reconocer como constante la presencia de “desorden” o “tiradero” en los escenarios de la mayoría de las historias leídas correspondientes a los álbumes ya analizados, esta semejanza fue mencionada en el apartado anterior como un tema general que resaltaron algunos pequeños, pero ahora lo retomamos enfatizando la composición gráfica, veamos los diálogos:

Docente Jesica: ¿Este libro (*¿Yo y mi gato?*) se parece en algo al que leímos ayer (*Fernando furioso*)? ¿En qué?

Alumnos: Sí

Britanny: En que tiran todo

Jharet: En el desastre

Brittany: En que hacen mucho tiradero

Podemos señalar que el lector puede construir estas apreciaciones en gran medida a partir de la información que le presentan las ilustraciones y teniendo en cuenta la trama de las historias,

porque los niños refieren las acciones de los personajes: “tiran”, “hacen”, “desastre” (quien lo provocó).

Docente Gaby: ¿Este libro *¿Yo y mi gato?*) se parece en algo a los que ya habían leído?

Alumnos: Sí

Marjorie: Miss Gaby, yo creo que sí se parecen todos porque todos los cuentos están desordenados, como en la “rabieta” (álbum *Vaya Rabieta*), aventó sus zapatos; en el otro, de la niña (Carlota, del álbum *Carlota y Miniatura*), también fue desordenado; el otro también, de Fernando (del álbum *Fernando furioso*); y este (el álbum *¿Yo y mi gato?*) también porque si se fijan en todas las escenas hay cosas en el piso

En esta aportación podemos identificar que la pequeña ha sido capaz de encontrar relaciones entre los álbumes leídos hasta ese momento porque para ella al igual que para los niños del diálogo anterior hay “desorden” presente en las historias que se puede observar en las escenas.

La propuesta gráfica de los álbumes seleccionados con protagonistas niños-hijos incluye los escenarios cotidianos y fantásticos que podrían ser comunes en la vida de los personajes de acuerdo con la trama de sus historias, por lo que en efecto en la mayoría de las narraciones hay escenas donde los pequeños protagonistas causan o tienen ese “desorden” o “tiradero” en sus casas. Posiblemente los alumnos detectaron este elemento constante en las historias a partir de sus propias experiencias, pero evidentemente haciendo uso de sus habilidades de interpretación.

El equipo de docentes estuvo de acuerdo en que los alumnos identificaron más elementos coincidentes de los que se habían considerado dado que algunos niños realizaron un ejercicio comparativo entre los primeros seis libros y expusieron que casi todos los personajes estaban o vivían en espacios muy desordenados. Este nivel de reflexión fue expresado en el grupo escolar perteneciente al contexto urbano, y es posible vislumbrar que los pequeños han tenido una mayor experiencia con las prácticas de lectura, como en el caso de la niña Marjorie. Podemos concluir que las relaciones de intertextualidad en cuanto al estilo icónico se favorecieron mediante la interacción con las ilustraciones y la comparación entre álbumes promovido por las intervenciones de las docentes. Los resultados observados superaron las posibles interconexiones entre las historias previstas en el estilo icónico por el colectivo y el que varios

de los alumnos las hayan comunicado y promovido a partir de las intervenciones docentes contribuyó al desarrollo de dichas habilidades lectoras.

6.2.3. El peso de las imágenes en la lectura de libros álbum

En las escuelas en las que se inicia la formación de los primeros lectores los libros que se utilizan comúnmente son aquellos en los que predomina la imagen, sin embargo, al momento de proponer la lectura de ese tipo de libros es necesario considerar el cómo desarrollar las transformaciones de formas de lectura y mediación, es decir, cómo promover el desarrollo de las prácticas de lectura que implican estos materiales. En este apartado abordaremos los principios didácticos derivados del diseño y aplicación de situaciones de lectura con álbumes muy diferentes, pero en los cuales la imagen tiene un rol preponderante en la construcción del significado.

Como hemos podido dar cuenta en este estudio ha sido fundamental tener presente el tipo de relación imagen-texto en cada uno de los álbumes que fueron seleccionados para el desarrollo de cada una de las situaciones didácticas. En este tipo de materiales editoriales la imagen tiene una función determinante para contar la historia por ello nos pareció necesario revisar algunos ejemplos específicos y así plantear transformaciones didácticas necesarias para crear condiciones adecuadas para favorecer el acceso al significado y la apropiación de las prácticas de los grandes lectores. En la revisión que hicimos encontramos libros álbum en los que la imagen lleva el mayor peso de la narración y el texto es breve; libros en los que la historia se compone sólo de imágenes; libros en los que una obra de arte visual es el origen de la trama contada y otros en los que los recursos de la imagen permiten expresar el punto de vista de varios personajes a la vez. Recordemos que la creación de los libros álbum parte de confeccionar la trama que se va a desarrollar, con base en ésta es como se decide qué y cómo se cuenta y qué y cómo no se cuenta con palabras al igual que con imágenes (Zaparaín y González, 2010) a partir de la relación entre texto e ilustraciones que en conjunto comunicará el significado de la historia.

El texto se desdibuja. Se intensifica el acceso al lenguaje de las imágenes. Los álbumes que presentan una relación imagen-texto en la que predomina la imagen contando la historia, han

sido catalogados como los más convenientes para iniciar a los niños en la lectura. Se considera de esta forma, al parecer por la prevalencia de las imágenes a diferencia del poco texto empleado, lo que hace pensar que la interpretación del código icónico es fundamental para que el lector potencial logre construir el significado de la historia. Sin embargo, como ya lo hemos señalado depende de la relación imagen-texto que presente la composición del álbum, lo que define el uso y desarrollo de habilidades muy específicas para la construcción del significado de la historia, recordemos que en esta investigación nos centramos en álbumes narrativos.

Hablaremos de un tipo de álbumes en el que los recursos del lenguaje icónico son determinantes para definir la trama, en el que el texto es muy poco y que se repite en los distintos momentos que componen la narración. Esta clase de libros álbum representa retos importantes para el planteamiento de la situación de lectura en el aula en cuanto a cómo realizar el modelado de la práctica de la lectura dado el poco texto y por los procedimientos editoriales específicos que utiliza la narración visual para comunicar la historia. El primer reto consiste en que como ya se mencionó el texto es poco y se repite, son condiciones que bajo una visión poco reflexionada de estos materiales pueden sugerir al mediador que el texto no tiene relevancia y llevar a cabo por lo tanto una lectura breve y monótona, y lo que es más riesgoso, considerar que el libro no aborda una historia. Un segundo reto es cómo mostrar los gestos de lectura si predomina el lenguaje icónico presentado en dobles páginas. Ante estos desafíos en términos didácticos pensamos que es viable considerar las regularidades en la información de las imágenes y el valor de los silencios, en la narración de la historia referidos a ilustraciones sin texto como ya se ha precisado.

El álbum seleccionado *Buenas noches, Gorila*, de la autora norteamericana Peggy Rathmann, es una historia narrada principalmente en las imágenes que aborda el anhelo de la compañía de los seres cercanos con un toque chusco. El relato trata de un gorila travieso y astuto que le quita las llaves al guardia del zoológico para salirse de su jaula y liberar a los demás animales para ir a dormir a casa del cuidador. Esta situación comienza cuando el guardia acude con Gorila a darle el saludo de “Buenas noches, Gorila”, y éste con gran habilidad le quita las llaves de las jaulas para salirse de la suya e irse detrás de él en el recorrido que hace con los demás animales para también sacarlos de su jaula. Mientras esto sucede un pequeño ratón se une desde un principio a la fila de animales cargando y arrastrando un plátano. Se observa que

el guardia acude y saluda con amabilidad a los animales y éstos ya están esperando ese momento con gusto porque saben que pronto podrán ir a dormir a la casa de su cuidador. Todos hacen una fila organizada que avanza sigilosa hasta la habitación de descanso del guardia y cada quien toma su lugar y mejor posición para dormir. En ese momento la compañera del guardia le dice a éste “Buenas noches, querido” y cada uno de los animales le responden educadamente “Buenas noches”, es así como la señora se da cuenta de que tenían compañía y regresa a los animales a sus jaulas. Finalmente, la señora vuelve a la habitación de dormir y saluda a su esposo, éste responde, Gorila y el ratón lograron ingresar también e incorporarse en medio de la cama y entonces el ratón le dice a Gorila “Buenas noches, Gorila”, pero éste no alcanza a contestarle porque ya ha iniciado el añorado descanso.

Este libro en cuanto a su historia que en un primer momento pudiera parecer simple o que no tiene una trama si nos basamos en el texto, al verlo con detenimiento, con el tiempo necesario, de acuerdo con el protocolo de lectura que presenta, contiene una historia en la que los animales y el guardia tienen un vínculo afectivo que podemos advertir desde el momento en que éste visita a cada animal para desearle las Buenas noches y en que cada uno lo acompañan hasta su casa para dormir cerca de él. Como lo señala Turin (2014), este álbum da cuenta de la necesidad de compañía, lo vemos en las acciones que realizan los personajes y en los referentes presentes en el escenario de esta historia. En el colectivo integrado después de varias sesiones de análisis del libro, se afirmó con la colaboración del especialista del equipo que esta historia tiene un significado profundo, que utiliza también la ironía para expresar lo injusta que puede ser la vida de los animales que están en el zoológico, un lugar del cual no pueden salir, aunque lo deseen, un lugar en el que se encuentran solitarios y que es ajeno a su hábitat natural. Por lo tanto, es muy importante analizar la composición de los álbumes porque como ya lo sabemos el significado que comunican es más que la suma de sus elementos y características.

En este álbum encontramos que prevalece en su composición una relación imagen-texto de complemento, siguiendo la clasificación propuesta por las autoras Nikolajeva y Scott (2001). En este tipo de relación como su nombre lo indica, la historia se precisa y se define en este caso en el código icónico que acompaña el breve texto que enuncia el saludo de “Buenas noches, ...”. La imagen cuenta la historia, así podemos observar desde un principio que mientras el guardia saluda a Gorila, éste con actitud pícaro le ha quitado las llaves para salir de su jaula y

así abrir la de cada uno de sus compañeros después de que ha pasado a saludarlos también. Por lo tanto, es fundamental que el lector tenga interacción con el álbum para que pueda observar las dobles páginas que lo integran y esto le permita elaborar el relato. Tiene la tarea entonces de organizar los elementos que le han sido presentados, tiene la responsabilidad de llenar los vacíos del lenguaje escrito con la información que aporta el lenguaje icónico y así construir su propia interpretación.

Así podemos afirmar que en materiales de lectura en los que la historia es contada mayormente en la imagen que en el texto podemos aprovechar el cómo los editorialistas marcaron el ritmo de la historia (Van der Linden, 2015). En este caso la historia se presenta principalmente en dobles páginas, para comenzar se componen por la ilustración acompañada de la frase “Buenas noches... (y el nombre del animal saludado)” en un bocadillo, un recurso del cómic; se utilizan también expresando los silencios, es decir presentan los episodios con imagen, sin texto, en algunos momentos clave de la historia. En estas páginas silenciosas se puede leer lo que sucede en la trama observando las imágenes, como cuando los animales van formados a la casa del cuidador, cuando al ser descubiertos los regresan al zoológico, cuando la señora se sorprende al darse cuenta de que tienen compañía en la sala de dormir. Tener en cuenta esta composición del álbum permite al docente realizar una mejor interpretación de la historia al leer al grupo de escolares, como parte de las transformaciones en la mediación, así como decidir las adaptaciones materiales y las de interacción y contacto.

El colectivo tomó la decisión de presentar este álbum haciendo como *transformación material* un PDF del mismo para proyectar al grupo de alumnos. Para esta transformación didáctica fue importante mostrar unidas las dobles páginas que en general componen el libro. Como parte de las modificaciones editoriales al objeto original también se contempló presentar tanto la tapa como la contratapa en su composición de doble página para que los niños pudieran tener acceso a los índices de significado que comunican ambos elementos del libro. Esta decisión surgió de la reflexión del equipo al identificar que la composición de la cubierta del libro se presentaba en una doble página integrada por una imagen con los personajes de la historia.

Entonces se acordó que antes de iniciar la lectura ininterrumpida del álbum era viable proyectar la doble página que integró la cubierta del libro y leer la información escrita, primero

del título, el nombre de la autora y de la editorial, para luego pasar a la lectura de la sinopsis de la historia y la reseña de la autora. El colectivo de docentes propuso que fuese de esa manera con el propósito de aprovechar la información que ofrece esta composición visual como el primer acercamiento al contenido del relato que aborda este álbum.

Respecto a las *transformaciones de interacción y contacto* de los lectores potenciales con el objeto libro en el acto de lectura el grupo de docentes coincidió en que al ser presentado el PDF del libro mediante una proyección los alumnos tendrían una interacción si bien indirecta con el libro físico, sí muy accesible al contenido de las páginas por la expansión de las escenas a un gran tamaño lo que permite una observación más detallada y además un acceso a la interpretación del texto al escuchar la lectura ininterrumpida por parte de la docente.

Al analizar la historia de este álbum el colectivo de docentes consideró que varios de sus elementos y personajes determinaban la trama y por supuesto el significado. Esto lo podemos observar en el libro a partir de las acciones que se muestran en las imágenes.

Los elementos constantes que el colectivo consideró que el lector puede identificar en la narración icónica de este álbum son los personajes: el cuidador, Gorila, el ratón y los demás animales que no tuvieron voz escrita Elefante, León, Hiena, Jirafa, y Armadillo; y los componentes característicos del lugar, del espacio y del tiempo: el escenario de las jaulas del zoológico, así como el color de las llaves correspondientes a cada jaula; el camino del zoológico a la casa del guardia y la casa del guardia. En cada una de las jaulas hay un pequeño “juguete” que generalmente representa al animal que habita en ella, por ejemplo, en la jaula de la jirafa, hay una pequeña jirafa sobre un carrito con llantas. El plátano arrastrado por el ratón aparece de principio a fin en la historia. En el cielo la luna se puede observar en la mayoría de las escenas, haciendo notar al parecer el paso del tiempo. El grupo de docentes también señaló que era muy posible que en los dos momentos de lectura que tendrían los alumnos durante la situación didáctica habría elementos constantes que no reconocerían los alumnos. Dado que profundizar en el significado demanda nuevos encuentros con el álbum que prevé como ya se ha señalado distintos niveles de lectura.

El texto constante de este álbum como ya se ha mencionado, es la frase “Buenas noches...” y el nombre del animal o persona a quien saludan, sin embargo en cierto momento de la historia, esta frase expresa gráficamente más del significado literal del texto. Todos los

animales dan respuesta al saludo de la esposa del guardia “Buenas noches, querido” con el recíproco “Buenas noches”. Estos saludos son presentados en una doble página negra que sugiere la oscuridad de la noche con globos de diálogo de distintos tamaños, al parecer correspondientes a la dimensión y a la ubicación de descanso de cada animal en la recámara del guardia de acuerdo con la ilustración anterior. Así podemos encontrar la frase escrita “Buenas noches” en distintos tamaños: con letras grandes, con letras medianas, con letras pequeñas... Estos índices de entonación en la tipografía y su ubicación denotan claves de significado que ayudan al lector a comprender la escena del episodio presentado en la historia. El colectivo de docentes manifestó que la información que presenta esta doble página aporta como ya se hizo mención características que en conjunto detallan más de lo escrito en su significado, las frases expresan al parecer la intensidad de la voz y tamaño de cada animal. Por ejemplo, letras más grandes animal grande, letras pequeñas animal pequeño... Con base en este análisis se comentó que la lectura en voz alta de estas frases se haría adaptando el volumen de la voz de acuerdo con el tamaño de las letras del saludo respuesta de cada animal.

El colectivo de docentes discutió el cómo realizar la lectura en interrumpida correspondiente a las *transformaciones de formas de lectura y mediación* con este tipo de álbumes y concluyó que es muy importante que el docente haga una interpretación lo más cercana a la propuesta de significación que plantea el material de lectura como ya se ha insistido en esta investigación. Como lo veremos en este caso, al haber poco texto es pertinente que la expresión de las frases del saludo “Buenas noches” se haga con el énfasis adecuado dependiendo de la situación comunicativa a interpretar como en los momentos de que el guardia acude a saludar a cada animal a su jaula, cuando la señora saluda al cuidador y le responden todos los animales que los acompañan a dormir, cuando al final la señora saluda al zoológico, a su compañero y el ratón a Gorila, que ya está durmiendo. En cuanto a los silencios en el momento de la lectura interrumpida lo que se discutió fue que es necesario dar el tiempo suficiente para que el lector sea debutante o no haga la interpretación de la escena comunicada mediante la narración visual. Esto quiere decir tratar de dar un tiempo adecuado para que el sujeto logre organizar la información presentada, pero sin que sea demasiado que provoque una ruptura en el ritmo de lectura y por ende en el significado elaborado de la historia. Con base en esta

reflexión se propuso como parte de las transformaciones de mediación hacer las pausas pertinentes en el momento de la proyección de las páginas en las que se presentan los silencios.

Durante la lectura ininterrumpida del álbum los alumnos estuvieron atentos a la lectura y observando las ilustraciones y aunque la indicación era que escucharan con atención y vieran las imágenes hubo participaciones espontáneas que podemos clasificar de tres formas: completando la lectura, haciendo algunos comentarios de lo que observaban en las imágenes y preguntando sobre un animal que no conocían. En lo correspondiente al primer caso, los niños al escuchar la lectura de la frase “Buenas noches...” ellos la completaban diciendo el nombre del animal que identificaban en la ilustración. En otro de los episodios, otros niños acompañaron la lectura de la maestra enunciando la frase de “Buenas noches” cuando cada animal respondía a la compañera del guardián. En el segundo caso los alumnos comentaban lo que veían y que seguramente llamaba su atención, como Hansel cuando dijo “miren allí está una jirafita” al observar la jaula de la jirafa y como Carlos que interpretó en voz alta un episodio (que no tiene texto) observado “ya se fueron con esa señora”, refiriéndose a cuando la mujer regresó a los animales al zoológico. En el tercer caso un niño no pudo evitar preguntar ¿Qué es una hiena?

Podemos ver en estas frases espontáneas que, los niños participan en la lectura anticipando a partir de las ilustraciones y de igual manera anticipando al escuchar que cada animal respondía la misma frase “Buenas noches”. También se pone de manifiesto el impacto de las imágenes que son interesantes para los pequeños y que interpretan los episodios silenciosos dando seguimiento a la construcción del sentido de la historia. Además salen a la luz las dudas de los niños cuando no conocen a alguno de los animales, la curiosidad innata siempre latente en los pequeños. Estas formas de participación espontáneas son consistentes con la selección de un álbum con más imagen, poco texto repetitivo y con trama acumulativa dado que favorece la experimentación de prácticas de lectura al participar en el acto de leer, al momento de interpretar los episodios narrados solo en las ilustraciones, al anticipar algunas palabras y manifestar comportamientos lectores como preguntar lo que desconocen. También la decisión de dar un tiempo para la interpretación de los silencios coincide con las previsiones del colectivo de docentes dado que es posible que los pequeños incorporen estos episodios narrados con ilustraciones al significado que van construyendo.

Las regularidades que se pueden observar en las imágenes son un referente para la construcción del significado de la historia desde la primera lectura y al momento de la **relectura** del álbum retomarlas didácticamente favorece en el lector la constatación y enriquecimiento del relato elaborado, así como la apropiación de prácticas de lectura.

En lo referente a la **relectura** que se planteó a partir de una segunda lectura del álbum las docentes propusieron mostrar nuevamente el álbum y orientar al grupo para que vaya contando la historia. Coincidieron en que era muy importante que los niños pudieran analizar con más detalle las ilustraciones y enriquecer el significado que habían construido en una primera lectura. Al desarrollar este segundo encuentro los alumnos se mostraron atentos y muy participativos. Además es preciso aclarar que las docentes hicieron algunas preguntas para que los alumnos pudieran iniciar o continuar el relato de los episodios que conforman la historia. La pregunta más utilizada fue ¿Qué está pasando aquí (refiriéndose a la ilustración mostrada)?, otras fueron ¿Qué podemos ver? ¿Qué dice aquí? y algunas más específicas como ¿Qué está haciendo el gorila? ¿Quién salió de la jaula? Esta forma de intervención de las docentes promovió la participación de los pequeños y pudieron hacerlo con facilidad y agregando algunas observaciones.

Las formas de colaboración de parte de los alumnos las podemos agrupar en tres: comentar lo que observaban, contar lo que iba pasando y enunciar lo que dice el texto a partir de las ilustraciones y de recordar la trama de la historia. La oportunidad de la relectura que tuvieron los niños les permitió analizar las ilustraciones y distinguir detalles que no habían visto en la primera lectura. Las respuestas y participaciones de los alumnos nos sugieren que la decisión del colectivo de promover el análisis de las ilustraciones de la historia del álbum en la relectura posibilita la identificación de nueva información y su relación con la trama construida lo que los acerca a acceder a nuevos niveles de lectura.

En la situación didáctica con este álbum se pensó que la trama acumulativa de los animales sería una oportunidad para reconstruir la historia, entonces se propuso a los alumnos organizar las imágenes de los animales en el orden en el cual habían salido de sus jaulas. Sabemos que una trama acumulativa es una herramienta que ayuda a los niños pequeños a recordar a los personajes (Nikolajeva, 2014) y así a entender de qué trata la historia. Ante esta actividad los niños mostraron su interpretación del relato recordando a los animales que habían

observado y escuchado nombrar. Indicaron a la maestra cuál fue el primer animal que salió y así sucesivamente. En el animal que algunos alumnos tuvieron dudas para nombrarlo fue en la “hiena”, porque no están muy familiarizados con éste, en uno de los grupos los niños mencionaban que era un “perro”. Y en el animal que tuvieron más dificultad para ubicar en la fila que seguía al guardia fue el ratón, no supieron si él iba primero o si iba al final. A partir de esta duda la maestra optó por proyectar el PDF del libro y observaron las páginas en las que aparecía la fila de los animales y se dieron cuenta de que el ratón aparecía al inicio. Consideramos que retomar la trama acumulativa de los animales puede ser una actividad que facilite la reconstrucción de la historia.

También se contempló como parte de las actividades para analizar las ilustraciones que Stella, la mediadora ficcional, participara comentando a los niños otra de las regularidades presentes en el escenario de las jaulas: la presencia de un juguete. Con la finalidad de contribuir a una observación más precisa de las imágenes se decidió que la participación del personaje fuera a manera de diálogo con los alumnos, de esta forma haciendo la recreación de una práctica de los lectores que consiste en comunicar algunas de sus observaciones surgidas al leer el libro. En la aplicación de la situación didáctica Stella les comentó a los niños que cuando fue al mundo de Gorila y pasó por las jaulas de los animales se fijó que en cada una de las jaulas había un animal pequeño igual al animal habitante y les preguntó ¿Ustedes los vieron? ¿Les gustaría verlos? En dos de los grupos escolares pertenecientes a contextos rurales los alumnos en general mencionaron que no se habían dado cuenta y que sí les gustaría verlos. Cabe aclarar que durante la primera lectura algunos niños mencionaban lo que veían en las imágenes sin que se les solicitara, por ejemplo, en este caso Hansel dijo con emoción “hay un gorilita chiquito”, esto al observar la jaula del gorila. Esta expresión espontánea sobre el detalle identificado no se presentó en todos los lectores potenciales, dicha participación es consistente con la necesidad prevista por el grupo de docentes de proponer a los alumnos en una segunda lectura la observación de elementos específicos como una actividad que los vaya preparando para ser más analíticos y reflexivos sobre la información que se encuentra en la representación gráfica del significado.

En el otro grupo perteneciente a un contexto urbano, los alumnos mencionaron que sí habían visto “los peluches”, así los nombraron y creyeron que eran juguetes que tenían los

animales para no aburrirse o para que les hicieran compañía a la hora de dormir. Como vemos, las respuestas de estos niños muestran que se formaron una idea de que los animales anhelan tener compañía, el “juguete” de las jaulas, este detalle es una clave de significado que los pequeños interpretaron de acuerdo con sus experiencias. Podemos mencionar que los encuentros con el álbum favorecieron que los pequeños se aproximaran a un nivel de significado más complejo dado que infirieron la posible función de los juguetes que se encuentran en cada jaula de los animales.

Como parte de las **actividades de reconstrucción del significado relacionadas con su vida** el equipo de docentes propuso una actividad plástica y oral, que los alumnos elaboraran un dibujo del lugar donde duermen y comentaran si lo hacen acompañados. Para esto Stella la mediadora ficcional les compartiría a los niños que ella también quería quedarse a dormir en la casa del guardia y no en las jaulas, les preguntaría ¿Dónde les gustaría dormirse? Enseguida les comentaría que ella duerme en casa de sus padres. El colectivo consideró que los niños recibirían con interés la actividad porque parte de la historia leída y tendrían la oportunidad de compartir sus experiencias. Además con la intervención de Stella los pequeños participarían de la ficción del personaje y lo conocerían un poco más.

Las respuestas de los grupos escolares se centraron en que les gustaría dormir en la casa del guardia; sin embargo, en uno de ellos los alumnos argumentaron que les gustaría dormir en las jaulas, mencionaron las posibilidades de juego y la consideración de que podían salir de la jaula. Como podemos ver, en las razones expuestas los niños recuperan parte de la trama de la historia, algunos lo hacen en un plano más global al comprender que el anhelo de los animales es dormir en compañía del cuidador y los demás animales, y otros se enfocaron en aspectos más específicos como las oportunidades de juego y de libertad en algún momento.

Los niños elaboraron dibujos en los cuales expresaron la cercanía a su familia, sobre la que destaca el apego a los padres en especial a su madre y a sus hermanos, ellos dicen que duermen en la misma cama y otros duermen solitos pero que si sienten algún temor acuden de igual forma con sus padres, hermanos o a su peluche. De acuerdo con los resultados obtenidos en la actividad realizada para la reconstrucción del significado relacionado con las experiencias de los alumnos coincidieron con las previsiones del colectivo de docentes.

La simpleza aparente de este álbum *Buenas noches, Gorila* fue motivo de discusión en el colectivo integrado desde un principio en este proyecto didáctico, pero con el análisis realizado nos dimos cuenta de que la riqueza que provee a partir de las imágenes, lo que promueve en los lectores debutantes el desarrollo de distintas habilidades al momento de la construcción del sentido. En cada encuentro con el álbum el lector accede a nuevos niveles de significación, lo que generará en él mejores herramientas para la lectura. El tema que se abordó fue muy interesante para los alumnos, los atrapó, se divertieron y el abordaje en los dos encuentros que se trabajaron con los grupos escolares favoreció para que profundizaran en la historia con el acompañamiento de las mediadoras. Esto al propiciar la recreación de las prácticas de lectura que componen la propuesta de significación de este álbum.

“Leer” una historia contada solo en imágenes. Hablaremos ahora de aquellos álbumes en los que el lenguaje icónico narra una historia cotidiana cercana a los niños pequeños, en la que pueden encontrar ya sea experiencias conocidas o vividas. En los que los autores utilizan distintos recursos gráficos para crear la propuesta de significado. Comúnmente se considera que los álbumes silenciosos, es decir, aquellos que no tienen texto y que presentan una historia por medio de ilustraciones, están dirigidos a los niños que no saben leer convencionalmente y son muy utilizados en los contextos escolares en los que hay niños de diferentes lenguas maternas. Sin embargo, se requieren competencias muy específicas que la mayoría de los lectores iniciales aún no han consolidado (Van der Linden, 2015). En este tipo de libros álbum la trama se desarrolla a partir de una secuencia coherente de imágenes que el lector debutante puede interpretar a partir de sus propios recursos, en este sentido podemos hablar de una “lectura autónoma”, en tanto que es el alumno quien realiza la actividad sin necesidad del apoyo de un mediador quien le facilite el acceso al significado.

Como ya se había mencionado en apartados anteriores el álbum sin palabras seleccionado para el diseño didáctico es el titulado *Amigos*, de Andrea Hensgen autora de la idea de la historia y de Béatrice Rodriguez autora de las ilustraciones. Este libro aborda una historia muy tierna sobre amistad y compañía. Trata sobre un niño pequeño que enfrenta el reto de asistir a la escuela sin la compañía de su madre, razón por la cual el trayecto a recorrer para él implica enfrentar un conjunto de adversidades que le causan gran temor: atravesar un túnel

oscuro; un perro que le ladra amenazante, un señor que lo asusta con su estado y actitud. Sin embargo, un día al salir de la escuela el niño se encuentra con un perrito que se acerca a él con gentileza y lo sigue hasta su casa. A partir de ese momento todos los días el perrito acompaña al niño durante el camino, otorgándole la seguridad que necesitaba, además momentos de mucha alegría y diversión. Hasta que cierto día el perrito no apareció, entonces el niño lo buscó y lo buscó hasta que lo encontró en un lugar en el que al parecer su dueño estaba recluido, era un lugar en el que no dejaban entrar perros solos, pero con la ayuda y compañía del niño pudieron ingresar para saludar al señor con enorme alegría y compartir todos juntos algunos instantes de juego y cercanía.

El colectivo integrado consideró que la selección de este álbum sería de interés particular dado que la historia trata sobre los miedos que enfrenta un niño al tener que asistir solito a la escuela, es el relato de una experiencia que para los alumnos resultaría familiar, dado que también son pequeños y están iniciando su escolaridad en el nivel primaria. En los grupos escolares en los que se desarrollaron las situaciones didácticas la mayoría de los niños acudían a las escuelas en compañía de su mamá o de sus hermanos mayores según sus comentarios. Podemos afirmar que la historia que aborda este álbum silente fue muy familiar para los grupos escolares, en las participaciones de los alumnos se observó que tenían experiencia en las situaciones que se abordan en la trama. Estas respuestas coinciden con las expectativas que el equipo de docentes se formuló en cuanto a la selección del libro álbum.

En cuanto a su composición editorial este álbum tiene una cubierta en la que se presenta un fondo que traza un escenario continuo en colores amarillo y lila. En la parte frontal de la cubierta aparece una escena en la que los personajes están en movimiento, caminando, hacia la derecha, como si continuaran su camino y llegaran a la contracubierta o como si fueran a salir del libro; este es un recurso del ilusionismo en los álbumes porque la historia al parecer interactúa con la realidad. El niño protagonista es acompañado por el perrito amigo, ambos se ven contentos. Además, en esta página se encuentran los nombres de las autoras, enseguida el título y después la editorial. En la parte posterior de la cubierta se observa el mismo camino, pero ahora ambos personajes están detenidos, el niño abraza tiernamente al perrito y éste recibe alegre el gesto de cariño del pequeño; en la parte superior de esta página se presenta una sinopsis de la historia que menciona que al tener un compañero el mundo cambia, una experiencia de

amistad para compartir. Desde el primer momento en que se presentó a los niños la tapa de este libro los niños mencionaron que se trataba de que el perro era amigo del niño, que lo cuidaba. Tal vez por escuchar el título del libro, al observar la imagen y en ella la expresión de los personajes.

Respecto a otros de sus elementos encontramos que en la portadilla la composición visual presenta al lector una despedida amorosa entre madre y su hijo, la mujer le da un beso en su cabecita y el niño se observa resignado y algo angustiado. La imagen denota que la señora tiene que cumplir alguna responsabilidad laboral. Al interior del álbum la historia se presenta en páginas que se constituyen de viñetas que narran los acontecimientos o las acciones realizadas, es por ello que aparece una por página, doble página o varias viñetas, que se ubican ya sea en el centro o distribuidas de acuerdo con lo que se va a narrar en el relato. En este tipo de álbumes es fundamental la representación de los escenarios y la expresión de los personajes, así como la precisión de las acciones que se desarrollan en la trama de la historia. La narración visual es muy clara para comunicar el relato a los lectores.

Como sabemos la expresión del paso del tiempo en los álbumes puede hacerse de distintas formas y el hacerlo solo con imágenes implica un verdadero reto. En este libro con los recursos gráficos podemos interpretar el paso del tiempo tanto durante una parte del día como quizá por varios meses, al observar las escenas del trayecto a la escuela o de regreso a la casa, las acciones que realizan los personajes, el vestuario que llevan y el escenario que da contexto a cada episodio.

En este caso el colectivo de docentes decidió elaborar como *transformación material* un PDF del libro para proyectarlo a los grupos escolares. Los argumentos de las maestras se centraron en que al ser un libro “para ver”, era necesario que los alumnos tuvieran el mejor acceso a la narración visual presentándola en gran tamaño al proyectarla.

En lo correspondiente a las *transformaciones de interacción y contacto* el colectivo de docentes coincidió en que los grupos escolares tendrían un contacto indirecto con el objeto original a partir de observar la proyección de la versión en PDF y una participación directa en la interpretación de la historia, al ser ellos quienes elaborarían sus propias construcciones dando sentido a la secuencia de imágenes. En este caso es fundamental considerar la percepción de las imágenes por parte del lector debutante dado que éstas son el medio que representa el significado

del relato y por lo tanto no es necesario un mediador interpretante para acceder a él. Como vemos, el alumno accedería a la narración por medio del canal visual y del uso de sus herramientas cognitivas para organizar la información presentada, sus saberes sobre las historias y de su contexto.

Las docentes coincidieron en que es necesario que la proyección del libro que se realice para en cada uno de los grupos de alumnos sea de la mejor calidad posible, dado que si no es así los pequeños pueden interpretar de manera errónea la información que presentan las imágenes, al no mostrarse éstas con la nitidez requerida para comunicar la propuesta de significación del libro. Al respecto durante la aplicación de la situación didáctica en uno de los grupos surgió la duda de si el personaje dueño del perrito era un hombre o una mujer, esto a raíz de los comentarios de la niña Fátima que dijo que era la abuelita, algunos compañeros al escucharla continuaron mencionando que era la viejita y al solicitarles que se fijaran bien si era viejita o viejito, la mayoría estuvo de acuerdo en que era un viejito, pero la niña continuó diciendo que sí parecía viejita que tenía “su chonguito”. Alisson, otra de las alumnas, argumentó que tenía el pelo como los niños señalando a sus compañeros. Consideramos que tal vez faltó nitidez en la proyección de las imágenes, pero también posiblemente las afirmaciones de Fátima se deben a que en la actualidad la forma de vestir y el corte del pelo o modo de traerlo puede ser parecido en ambos sexos. Sin embargo, creemos que es fundamental cuidar que la proyección de las imágenes sea lo más clara posible.

Respecto a las *transformaciones en las formas de lectura y de mediación* en las sesiones iniciales de diseño el colectivo integrado propuso que en la primera lectura del álbum silente *Amigos* la docente realizaría una interpretación en voz alta de la historia, los alumnos al escucharla y al observar las imágenes accederían al sentido del álbum. Además las docentes habían decidido que en la etapa de la relectura los niños contarán el relato a partir de las imágenes proyectadas y que la docente lo escribiera en un soporte material para que posteriormente le diera lectura Stella. Sin embargo, en sesiones posteriores se replantearon estas actividades al poner en la mesa de discusión que es necesario conservar la propuesta editorial del álbum original. Las docentes argumentaron que si se llevara a cabo la escritura de la historia en el libro silente como se había planteado, esto haría que perdiera su naturaleza, dejaría de ser un libro de imágenes sin texto y entonces perdería su principal característica. Las

transformaciones al objeto escrito serían radicales, y como resultado se obtendría probablemente un libro ilustrado, entendido éste como un objeto editorial en el que las imágenes dicen lo mismo que el texto, como ya se ha mencionado en apartados anteriores.

Al considerar la decisión de respetar lo más posible la versión original del libro álbum el colectivo reflexionó sobre la lectura que demanda este tipo de libros y acordó que el alumno hiciera la interpretación de la historia, es decir, que interpretara la narración visual, porque estaría en posibilidades de hacerlo al observar la secuencia de imágenes articulada, dado que esta tarea no implica poner en juego las habilidades necesarias para leer convencionalmente. En este caso se planteó que la intervención que haría la docente como mediadora en esta situación de lectura que podemos definir como autónoma para el lector debutante sería presentar la proyección del libro en PDF y mostrar cada una de las páginas que lo conforman dando un tiempo suficiente para que los alumnos logren hacer la interpretación de las escenas y construir así el significado de la historia. Enfatizo en “un tiempo suficiente” considerando que no sea muy poco como para que los lectores no entiendan el episodio narrado en las imágenes, pero ni que sea demasiado como para que pierdan el sentido global del relato.

Al proponer a los grupos escolares la tarea de leer el álbum *Amigos*, un libro que contiene una historia contada solo con imágenes representa para algunos de los alumnos una acción imposible. Esto nos sugiere que para estos pequeños solo se puede leer en donde hay texto. Lo que denota que han tenido poca experiencia con este tipo de libros y que esta actividad de imaginar una historia al observar una secuencia de imágenes no la han concebido como lectura.

Durante la aplicación de la situación didáctica con el álbum *Amigos* para realizar la primera lectura, la maestra les propuso a los alumnos leer el libro que les estaba presentando por medio de un proyector, y sucedió lo siguiente:

Docente Jesica: Vamos a leer esta historia, pongan mucha atención a las imágenes para descubrir de qué trata este libro

Cada integrante del club de lectura participó haciendo la lectura del libro en forma individual a partir de la proyección de cada una de las páginas. Mientras se estaban proyectando las páginas unos niños extrañados comentaron:

Suria: ¿Por qué no leemos maestra?

Jharet: Pero ni tiene letras

Docente Jesica: Cada quien va a leer viendo las imágenes.

Además, después de haber realizado esta primera lectura en forma autónoma al comentar si ya conocían este tipo de libros y en qué eran diferentes a los demás, los alumnos mencionaron que no los conocían y señalaron parte de sus ideas dominantes:

Suria: Tiene dibujos

Anthony: Le falta que tenga letras

Docente Jesica: ¿Se habían fijado en eso? ¿Cómo leen? ¿Podemos leer con los dibujos?

Jaciel: No, porque tiene que ser que lean

Abraham: Son puros dibujos

Jharet y Karime: Sí, yo sí

Como podemos ver, varios de los niños consideran que un libro de imágenes no se puede leer porque simplemente no tiene letras. Esto nos muestra que posiblemente no habían tenido contacto con este tipo de libros o no sabían cómo se “leen”. En otros grupos escolares los alumnos durante la primera lectura sólo observaron con detenimiento cada una de las escenas que se les presentaron y en algunos momentos hicieron comentarios de lo que estaban observando.

La decisión tomada por el colectivo de docentes de que los niños experimenten la lectura autónoma con este tipo de libros favorece que tengan oportunidades de interacción con una propuesta de significación en la que es necesario hacer una interpretación de la historia contada en imágenes. En el caso de los niños que no han interactuado con este tipo de álbumes el que lo hagan desde sus posibilidades les permite entender que el acceso a la historia es a partir de la “lectura” de las ilustraciones. Por las razones expuestas, la decisión tomada por el grupo de docentes es consistente con las intenciones formativas para los primeros lectores, dado que la experimentación de las prácticas de lectura que implican los álbumes silenciosos son accesibles y distintas para ellos.

Para la **relectura** de este álbum el colectivo propuso volver a presentar el libro en PDF al grupo escolar, desde la tapa, cada una de las páginas hasta la contratapa y que la docente mediadora preguntara a los alumnos qué es lo que está pasando en cada escena. Con la intención de que los niños desarrollaran las habilidades necesarias para leer este tipo de álbumes y pudieran enriquecer y precisar el significado construido en la primera lectura del álbum.

Cuando los niños tienen poca experiencia en la interpretación de álbumes silentes al proponer una relectura al grupo escolar es necesario que el docente realice una intervención muy puntual de manera que facilite la construcción de la narración leída en las imágenes. Esto orientando a los alumnos con algunas preguntas como ¿Qué hay en la escena? ¿Qué está sucediendo? ¿Qué hizo el personaje o hicieron los personajes?, recapitulando parte de la historia, agregando palabras o frases que unan un episodio con el que sigue, en pocas palabras que los ayuden a hacer un seguimiento al relato y por ende a realizar la construcción de la historia con cohesión y coherencia. El grupo de docentes coincidió en que son necesarias estas consideraciones al analizar la intervención que realizaron para desarrollar la reconstrucción del sentido del álbum con la participación del grupo. Los alumnos en general solo describían lo que había en las escenas del álbum. Sin embargo, a partir de estas primeras participaciones mientras más encuentros se tengan con este tipo de álbumes los pequeños entenderán su funcionamiento y desarrollarán las habilidades que se requieren para realizar una lectura cada vez más profunda de la historia que presentan.

La mayor parte de las participaciones de los alumnos se centraron en mencionar lo que veían en las escenas proyectadas; en describir las situaciones, las acciones que observaban. Esto nos sugiere que en los lectores debutantes el proceso de construcción narrativa a partir de la observación de las imágenes implica necesariamente tener experiencia en escuchar lectura en voz alta de textos literarios narrativos, lo que es una oportunidad de interactuar con la lengua escrita, esto permitirá utilizarla al momento de hacer la narración de la historia que contiene el libro de imágenes. Y por supuesto de tener experiencia con la narración oral que ayuda a los pequeños a entender desde muy temprana edad los momentos de un hecho narrativo. Podemos afirmar que mientras más interacción se tenga con la lengua escrita, al momento de hacer la relectura de un libro silente en voz alta, la emisión oral se acercará a un texto escrito.

Para los alumnos el tema del álbum *Amigos* fue muy relevante porque para ellos la amistad tiene un lugar importante en su vida cotidiana dentro de la escuela y fuera de ella. Los niños relacionaron la experiencia que les comunicó el libro con sus propias vivencias. El significado lo asimilaron con facilidad y mostrando experiencia con este tipo de situaciones.

La situación didáctica planteaba como **actividad de reconstrucción del significado relacionada con su vida** que los alumnos elaboraran una actividad plástica, un brazalete para

su mejor amigo y que se lo entregaran como un símbolo de su gran amistad. El colectivo de docentes consideró importante que los alumnos retomaron el tema de la historia para reflexionar sobre quiénes son sus mejores amigos y por qué. Los niños elaboraron los brazaletes y se los dieron a sus mejores amigos. La mayoría de los niños tenía a sus mejores amigos en el propio grupo escolar y algunos en otros grupos de la escuela. Hubo niños que recibieron más de un brazalete y otros no recibieron alguno, sin embargo esta situación fue prevista. Se contempló que la mediadora ficcional (Stella) entregara a cada niño un brazalete también como símbolo de que todos eran sus mejores amigos. Los alumnos se emocionaron mucho, tanto, que algunos también quisieron hacer un brazalete para Stella, en la siguiente sesión del proyecto, Fátima, una de las alumnas, le llevó dos pequeños brazaletes y se los colocó con gran alegría y satisfacción. Las respuestas de los alumnos ante la actividad de reconstrucción del significado coincidieron con las previsiones realizadas en la planeación: los pequeños compartieron con sus grupos escolares quiénes eran sus mejores amigos y estrecharon sus lazos de amistad con Stella, el personaje ficcional.

Desde la selección de este álbum silente *Amigos* el colectivo docente consideró que sería bien recibido por los niños porque aborda el tema de la amistad entre un niño y un perrito, además por el tipo de ilustración que presenta. Al momento de decidir cómo modelar la lectura de un álbum de este tipo concluimos que los lectores debutantes podían leer el libro porque se trataba de acceder al significado a partir de la interpretación de una secuencia de imágenes y que por lo tanto los pequeños podrían hacerlo. Era de esperarse que varios alumnos se conflictuaran porque pensaban que un libro de imágenes no se puede leer si no tiene letras, sin embargo se dieron cuenta de que para leerlos era necesario observar con atención las imágenes e ir elaborando la historia contemplando cada suceso y que en cada nuevo encuentro con el libro pueden tener una idea más completa del significado que propone. Pudimos constatar que es necesario que los alumnos tengan mayores oportunidades de interactuar con este tipo de libros para desarrollar sus habilidades de interpretación y de narración de historias en las que el acompañamiento del mediador y la colaboración del grupo de compañeros muestre la forma de leer estos álbumes. Desde la primera lectura los niños comprendieron de qué se trataba la historia en forma global, para ellos fue fácil entender que la madre no podía llevar al niño a la escuela porque trabajaba, suponemos que, esta es una experiencia cotidiana en la vida de los alumnos.

Con la segunda lectura experimentaron algunas formas de ir interpretando e hilando el relato y obtener una construcción del sentido mucho más completa y enriquecida, esto mediante la orientación de la docente y la participación de los compañeros.

Leer una interpretación visual de una historia. En este trabajo hemos abordado situaciones de lectura con distintos tipos de álbumes ilustrados y hemos podido constatar que de acuerdo con las características muy particulares que presentan los retos para el lector se diversifican y se complejizan. Nos centraremos ahora en un tipo de álbumes en los que la narración visual se constituye de la interpretación propia del ilustrador de una obra de arte representativa de una cultura específica, entonces la composición icónica expresa un estilo particular y una intención precisa para comunicar el significado. Dadas estas características el lector debutante se enfrenta además de a los elementos editoriales de los libros álbum, a la subjetividad del artista ilustrador y a una cultura distinta al interactuar con la propuesta de significado de estos álbumes.

El libro álbum seleccionado en este caso es *El jardín de Babai* de la artista francesa Mandana Sadat que aborda una historia persa sobre la formación del mundo, que la autora ilustradora plasmó en un tapiz, retomando esta artesanía tradicional de dicha cultura. Por lo tanto, la expresión visual que utiliza la creadora comunica su interpretación, esto hace que un lector debutante se enfrente a un reto mayor porque la narración visual se compone de una representación de los elementos presentes en el relato que se aleja de una expresión realista en sus características, dado que la construcción icónica se basa en una gráfica propia de esa cultura: estampados con patrones que se repiten. Cada uno de los componentes de la historia en el tapiz elaborado aparecen en la secuencia de imágenes que acompañan la narración escrita del relato. La composición editorial de este material de lectura se integra por dos versiones de la historia, la versión en español y la versión en persa.

El álbum aborda un cuento sobre cómo se formó un jardín en las montañas desiertas de Irán. Este libro en la versión en español presenta una secuencia acumulativa de los diferentes recursos que dieron origen al jardín por iniciativa del corderito llamado “Babai” y al final se muestra el jardín terminado en un tapiz persa. La narración del texto se puede entender sin ver las imágenes, pero como sucede en este tipo de libros la imagen participa y en este caso enriquece el significado.

Esta historia trata de un corderito llamado Babaï que vivía en las montañas desiertas de Irán y como se aburría mucho cierto día decidió hacer un frondoso jardín. Para ello buscó un lugar que tuviera tierra, agua y sol. Después plantó delicadamente variedad de semillas, de la que germinaron, crecieron y florecieron plantas, éstas atraieron animales como liebres, íbices, cabras, ciervos, antílopes, caballos, toros y aves exóticas. Luego llegaron las fieras panteras, tigres, leones. Al estar todo en armonía Babaï se colocó en el centro y se quedó dormido. De esta manera se formó la escena que compone el tapiz. Es importante señalar que la representación gráfica de las imágenes en esta historia corresponde a la del tapiz que se presenta como la obra de arte realizada. Cada elemento enunciado en la historia tiene el mismo estilo en el trazo, los colores y la expresión emocional. Todos los personajes se ven felices y amigables.

La versión persa de este mito fundacional comienza con un personaje narrador que va contando al lector que se encontró una inmensa alfombra cuando paseaba por las montañas desiertas de Irán. Decidió detenerse en ella para tomar el té, pero ésta exclamó ¡Ay! ¡Uy!, entonces se dio cuenta de que en realidad era un exuberante jardín en el que podía disfrutar de exquisitos perfumes de las flores y escuchar el rugido de un león. Escuchó la voz del dueño del jardín, Babaï, el corderito, quien le dio la bienvenida. Así entablaron un diálogo a partir de las preguntas que le hacía el narrador al protagonista. En el que abordaron desde ¿cómo consiguió un jardín tan extraordinario? hasta ¿por qué decidió cultivar un jardín? Babaï con sus respuestas contó que un día llegaron las panteras, los tigres y los leones del Este; que llegaron tal vez porque el día anterior aparecieron del Oeste las liebres, los íbices, las cabras, los ciervos, los antílopes, los toros, los caballos y los pájaros más exóticos. Que vinieron porque cultivó las mil semillas que tenía en su vellón y que florecieron, que éstas crecieron porque encontró una tierra soleada con un manantial y termina mencionando que decidió cultivar un jardín porque se aburría demasiado en las montañas desiertas de Irán. Al final el narrador antes de despedirse invitó al corderito a tomar un té y lo degustaron en el maravilloso jardín entre el frescor y las fragancias exquisitas de las flores.

El equipo integrado analizó la construcción del álbum. Su maquetación está organizada en dobles páginas que presentan la narración de dos formas. La primera, una doble página con imagen, texto en español en la página izquierda y texto en persa en la página derecha. La segunda, otra doble página sin imagen, con un texto breve en español en la página izquierda que

cuestiona al lector para que anticipe qué sigue en la historia y con un texto en persa en la página derecha. Estos dos tipos de información intercalados definen el ritmo en la lectura a seguir en este álbum. También se consideró que esta historia tiene un narrador que cuenta la historia y se dirige al lector en forma directa haciendo preguntas que implican dar continuidad al relato, dichas anticipaciones se confirman en la siguiente página. Como podemos ver hay un diálogo con el lector, que es un rasgo metaficcional que puede estar presente en este tipo de libros. De esta forma se involucra al lector en la narración de la historia.

El colectivo de docentes decidió como *transformaciones materiales* de este álbum elaborar una versión en PDF para presentar al grupo de alumnos cada página y dobles páginas que lo componen y que pudiera apreciar con mayor precisión las escenas, sus elementos y características. Al realizar la proyección del álbum en gran tamaño las claves de significado se potencializan porque son más perceptibles para los lectores debutantes, esto les facilita la interpretación de la historia. Las docentes argumentaron que mediante esta adaptación sería posible conservar la mayor fidelidad de la obra en las ilustraciones y desarrollar los protocolos de lectura que implica el libro álbum.

En cuanto a las *transformaciones de interacción y contacto* con el objeto editorial el equipo planteó que serían indirectas dado que los alumnos observarían el libro por medio de la proyección del álbum en PDF pero sí dando prioridad a que los niños pudieran visualizar con detenimiento las escenas y escucharían simultáneamente la lectura en voz alta de la versión en español de la historia presentada en un audio. Los docentes coincidieron en que al presentar un audio con la lectura expresiva podrían conservar con mayor fidelidad la interpretación de la propuesta de significado del libro y por ende facilitar al grupo escolar el acceso al sentido.

Es importante destacar que en el audio se trató de que la la lectura en voz alta del texto fuera clara, con adecuados matices de entonación al narrar las escenas y al hacer los cuestionamientos al lector sobre lo que continuará en el relato, además se definieron las pausas que demanda el ritmo del libro para asimilar y articular los episodios, así como para anticipar lo que sigue en la trama. Mediante este audio con una lectura expresiva los niños al escucharlo podrían acceder con mayor facilidad al significado de la obra. En la proyección del libro es posible apreciar con claridad la narración visual, observar los detalles de la ilustración como la expresión de los personajes, sus movimientos en función de las acciones que realizan y

distinguir la composición gráfica de los elementos del tapiz persa que se forma al final de la versión en español. Entonces al observar las ilustraciones y las dobles páginas en los que se dialogaba con el lector sin imagen, los pequeños interpretaron el sentido de este álbum.

En este caso de igual manera se llevaron a cabo varias sesiones de análisis del significado, de composición editorial de este libro álbum y de los protocolos de lectura muy particulares que incluye propios de las culturas occidental y oriental. El colectivo de docentes señaló que era un álbum bilingüe muy interesante al presentar dos protocolos de lectura en la dirección a seguir: la versión en español y la versión persa. Decidió entonces en cuanto a las *transformaciones de formas de lectura y mediación* la elaboración como ya se mencionó de un audio con la lectura ininterrumpida solamente de la versión en español del libro álbum *El jardín de Babai*, el argumento fue que es la más familiar para los niños atendiendo el mecanismo occidental, es decir leyendo la página izquierda y luego la página derecha. Posteriormente se discutió si sería necesario leer a los niños la versión persa de la historia y se acordó hacerlo cada docente en voz alta utilizando el PDF elaborado pero obviamente atendiendo la s para esta versión. Esta decisión se debió a que las docentes comentaron que si el libro manejaba las dos versiones era necesario que los niños las conocieran a ambas.

El colectivo de docentes analizó y discutió las guías de lectura de la historia correspondientes a la versión en español para la elaboración del audio de la primera lectura. La docente (Jesica) que realizó la grabación del audio, hizo varias pruebas teniendo en cuenta además de lo mencionado que mientras el audio corra se estaría proyectando el libro en PDF, mismo que respetaría la composición en dobles páginas y dando un tiempo suficiente para que los alumnos puedan tanto observar las imágenes y escuchar la narración del texto como interactuar con la doble página sin imagen solo con el texto que los hace participar haciendo anticipaciones de lo que puede suceder. Se trató de cuidar la expresión del narrador al contar cada uno de los episodios y al dirigirse al lector, dando una entonación que interpretara la propuesta de significación de este álbum.

En el audio la docente leyó de la cubierta frontal el título del álbum, el nombre de la autora y el nombre de la editorial. Leyó nuevamente los datos anteriores en la portadilla y enseguida comenzó la lectura ininterrumpida del cuento, leyendo en voz alta el texto y dejando los tiempos adecuados de contemplación de la imagen y para la formulación de una posible

respuesta a la pregunta del narrador que en la siguiente doble página se confirmaría. Enseguida presento un fragmento del texto leído en voz alta en el audio y aclaro cómo estaban intercaladas las dobles páginas con imagen y sin imagen.

“Babaï, el corderito, vivía en las montañas desiertas de Irán.

Como allí no había mucha vida, Babaï se aburría.

Hasta que un día tomó una gran decisión:

haría un jardín, un frondoso jardín.”

(Texto de la primera doble página con imagen)

“Pero, para plantar un jardín, ¿qué era lo que tenía que buscar primero?”

(Texto de la primera doble página sin imagen)

“¡Tierra, agua y sol!

Babaï debía encontrar una parcela de tierra,

soleada, cerca de un manantial.”

(Texto de la segunda doble página con imagen)

Y después, ¿qué más necesitaba para que su jardín creciese?

(Texto de la segunda doble página sin imagen)

De esta manera se elaboró el audio con la primera lectura del libro álbum *El jardín de Babaï*. Los niños estuvieron atentos a esta historia que entendieron desde este primer acercamiento.

Los alumnos comprendieron la historia en la primera lectura, es decir, la versión en español. La versión persa que se leyó posteriormente al parecer no fue muy asimilable para los niños. Recordemos que esta versión comienza a partir del final de la historia en español. Al preguntarles cuál de las dos versiones les gustó más, ellos mencionaron que la primera. Consideramos que fue de esa manera porque los niños ya habían construido la historia y al escucharla comenzando con el episodio de que un personaje encontró el jardín y que poco a

poco fue conociendo como es que se fue conformando por Babaï, tal vez fue un ejercicio poco común para los pequeños la reconstrucción de la historia del final al inicio.

Durante la realización de esta primera lectura pudimos observar que en los grupos escolares los alumnos se encontraban concentrados escuchando la versión de la historia leída en voz alta por la maestra Jesica, posiblemente al estar conscientes de que es un audio, estén más predispuestos a la escucha, dado que saben que no se detendrá la lectura. La respuesta de los alumnos ante la primera lectura con el modelado del álbum mediante el audio y con la proyección de las páginas y dobles páginas fue consistente con las anticipaciones que hizo el colectivo de docentes, los alumnos realizaron una interpretación muy cercana a la que el álbum propone.

El colectivo de docentes decidió también leer en voz alta la versión persa de la historia al terminar de leer la versión en español, porque es un libro con dos historias. Para esta lectura se utilizó el libro en formato PDF y cada docente leyó en voz alta la traducción del texto persa que viene en la página 32 en el álbum. Al mismo tiempo se fueron mostrando las páginas indicadas comenzando por las penúltimas hasta llegar a las páginas 4 y 5. Cabe aclarar que la versión persa es una historia diferente que comienza al finalizar la narración en español, solamente agregaron dos páginas con nuevas imágenes y siguiendo el sentido oriental de lectura (de derecha a izquierda): en la primera aparece el protagonista Babaï y en la siguiente se muestra un árbol y sobre él un pájaro.

La realización del modelado de lectura de la versión persa de la historia se desarrolló en cada grupo escolar y fue visible que la mayoría de los alumnos no la comprendió. Creemos que este resultado se debe a que los alumnos tienen poca experiencia con libros bilingües y con dos versiones que cuentan la historia del inicio al final y viceversa. En este caso la versión persa parte del final de la versión en español, lo que sugiere que es necesario realizar más encuentros con este álbum. En cuanto a esta decisión tomada por el colectivo de docentes respecto a modelar la versión persa del mito fundacional en la misma sesión, nos dimos cuenta de que, los resultados observados no fueron los esperados, se distanciaron de las previsiones, por lo tanto se considera conveniente que los pequeños tengan un mayor dominio de la versión en español y así tengan mejores posibilidades de acceder a la nueva propuesta de significación, la historia en versión persa.

Al momento de preguntar a los alumnos cuál versión de la historia les había gustado más, la mayoría de ellos mencionó que la versión en español. Como ya lo mencionamos suponemos que se debe a que la historia trata de una trama acumulativa para formar el jardín, y esta forma de concebir la narración es más fácil de asimilar para los pequeños lectores que su versión en viceversa.

Como parte de la secuencia de actividades de la situación didáctica con el álbum *El jardín de Babaï* el colectivo de docentes propuso realizar una **relectura** de la historia en la versión en español. Se consideró que el grupo escolar podría participar en el armado del tapiz del jardín de Babaï colocando los elementos que lo integraron a partir de escuchar el audio con la lectura en voz alta de la historia. Las docentes mencionaron que por la construcción del libro los alumnos podrían participar en el armado de una especie de rompecabezas y así precisar el significado de la historia que habían construido en el primer encuentro con el álbum. Se aprovechó la trama acumulativa del relato y destacar la artesanía que se presenta en este álbum. Se decidió que la actividad la harían los alumnos en una cartulina o papel cascarón con el escenario base de la historia (el dibujo de las montañas desiertas) colocando los recortes de los elementos mencionados en el audio con la lectura en voz alta del relato. Previamente se repartirían a los alumnos los recortes del corderito protagonista, de la tierra, del agua, del corderito con las semillas, de los animales para posteriormente correr el audio y que los fueran colocando encima de la cartulina.

Antes de la **relectura**, de poner nuevamente el audio con la lectura en voz alta del mito persa en la versión en español algunos alumnos manifestaron algunas dudas. Como Alisson que preguntó a la maestra, qué animal es este (mostrando un recorte de un león muy estilizado en color azul claro con una melena conformada por un estampado con fondo amarillo y un patrón de flores). Entonces la docente le dijo que lo viera bien, que se fijara que tiene melena y en el grupo concluyeron que era un león pero de otro color. Otro compañero del grupo, Axel, preguntó que qué le había tocado (mostró una imagen que representaba a las semillas) y la docente le mencionó que eran las semillas que Babaï sembró. Algunos animales definitivamente no eran conocidos para los alumnos dado que no forman parte de los animales que habitan en su contexto. De esta manera se analizaron las imágenes que les tocaron para conformar el tapiz con el jardín de Babaï.

Como vemos, el estilo de expresión gráfica de las ilustraciones representó para los niños un reto importante para reconocer elementos que pudieran ser conocidos en algunos rasgos distintivos como lo son la melena de un león, pero como su construcción es resultado de una interpretación del autor el acceso al sentido requiere un ejercicio de mayor detenimiento, de reiterados encuentros con la obra y de un análisis constante del docente con los alumnos para avanzar a los distintos niveles de lectura que implica la historia.

Podemos afirmar que en los grupos escolares esta actividad de **relectura** fue de interés para los niños al tener los recortes en sus manos y estar atentos a la narración grabada en el audio para colocar los elementos correspondientes al ser nombrados y formar el tapiz con el jardín de Babaï. Los alumnos tuvieron la oportunidad de interactuar con elementos más específicos de la historia, observar con mayor detalle sus características y enriquecer el significado construido en la primera lectura. Estos resultados nos confirman que una relectura planteada en estos términos favorece el desarrollo de las habilidades de lectura de los alumnos dado que interactúan con el estilo de un autor que interpreta un mito fundacional en un tapiz persa. Los pequeños pueden conocer parte de una nueva cultura a través de una historia que es comunicada mediante una obra de arte.

Como **actividades de reconstrucción del significado relacionadas con su vida** en esta situación didáctica de lectura con el álbum *El jardín de Babaï* el grupo de docentes propuso que los alumnos realizaran una actividad plástica y oral, la creación de su propio jardín como lo hizo el protagonista de la historia, se les pidió que lo hicieran en papel cascarón y con acuarelas. Además de que al terminar los niños pasarían frente a sus compañeros a explicar su jardín con el fin de que pudieran expresar sus ideas y creatividad en la elaboración de su jardín. El equipo consideró que era viable retomar la situación de inicio de la historia y que los alumnos pusieran en juego su creatividad e ingenio, que seguramente les sería una actividad de mucho interés, y así lo fue, de acuerdo con los resultados observados.

Las producciones de los alumnos presentan como constantes elementos y actividades de su contexto, anhelos de los pequeños, algunos componentes fantásticos y a ellos mismos y sus seres queridos. En ellas vemos reflejadas sus experiencias, sus intereses, conocimientos adquiridos y gran imaginación. Todas las creaciones de los niños contemplaron factores de la naturaleza como el sol, el agua, la tierra, las plantas y los animales.

En cuanto a los referentes del contexto observamos que en los grupos de escolares del medio rural los alumnos representaron animales y algunos espacios propios de la granja. Prevalcieron los caballos, vacas, toros, borregos, gallinas y marranos. Algunos niños mencionaron que había corrales. En el grupo perteneciente al medio urbano los niños expresaron espacios llenos de árboles y de animales como pájaros, mariposas y conejos. Como vemos, los pequeños integran en sus creaciones sus experiencias y conocimiento del mundo que habitan.

Los niños manifestaron sus anhelos o deseos al integrar en sus elaboraciones elementos como piscinas, juguetes entre otros artículos, así como situaciones como el disfrutar del jardín con lo que hay en él y lo que se puede hacer en él. Así lo expresan:

Jaciel: Tiene la luna y los árboles y una casa de duendes y una fuentecita con agua y un lagarto

Marjorie: Yo me inspiré en un bosque porque has de cuenta que en un bosque te puedes relajar y hay muchas aves que cantan y los cantos de las aves me relajan. Y también en mis sueños están muchos pájaros de colores y muchas mariposas y mariquitas, así es el jardín de mis sueños

Britany: Yo hice un jardín con muchas mariposas porque me gustan mucho las mariposas, yo quiero que sean de colores porque se miran más alegres, como así de colores en la primavera

Kenia: Una pileta, un árbol, el cielo, agua, una tortuga, meteoritos, cuevas y una pelota negra

La fantasía se hizo presente en las creaciones de los alumnos: Fátima expresó que en su jardín había dos soles, Juan Manuel que había un sol negro, Kenia que tenía meteoritos, Jaciel una casa de duendes, Anthony que tenía lumbre.

En relación a la consideración de sí mismos y de sus seres queridos algunos niños plasmaron componentes que así lo demuestran. Hansel se dibujó en el centro de su jardín. Explicó en la presentación de su obra que él se dibujó en el centro, consideramos que lo hizo como referencia de la historia leída porque el corderito Babaï así lo hizo. En su creación integró también a sus padres.

Dylan: Yo, me gustó mi jardín porque es mi jardín de campeón (su mascota, un perrito), a él le gusta correr mucho y yo voy con él al parque

Para este pequeño su mascota es una compañía muy importante, comparte su vida con ella y en esta aventura de su jardín tuvo la oportunidad de compartirlo.

En estas producciones y explicaciones podemos identificar cómo los pequeños plasmaron parte de su vida personal en la representación de sus jardines, así como las apropiaciones que hicieron de la historia leída como en el caso de Hansel, que se dibujó en el centro de su obra como lo hizo el corderito Babaï.

El colectivo de docentes tenía muy claro que la utilización de este álbum *El jardín de Babaï* para el proyecto didáctico sería interesante pero de gran reto para los lectores debutantes. Al ser un libro de arte sobre una cultura desconocida para los alumnos y además al ser bilingüe, las posibilidades de acceso al significado son más complejas. Nos dimos cuenta de que definitivamente comenzar con el acercamiento a la versión en español de la historia es lo más viable y que entender la versión persa requiere de más oportunidades de interacción. Creemos que dar el tiempo adecuado al momento de la lectura es muy importante, durante el primer encuentro es fundamental como ya lo hemos mencionado en otros apartados para que el pequeño tenga una versión completa del significado del álbum, como en este caso el diálogo en el que se involucra al lector implica por lo tanto dar el tiempo para que pueda integrarse tal cual se previó en el diseño editorial de este material de lectura.

Leer en la imagen varias historias a la vez. Hemos presentado variedad de álbumes en los que las imágenes son protagonistas en la exposición de la historia. Algunos, en los que la representación icónica es tan precisa que podemos decir que denota el significado, otros, en los que el autor ilustrador considera varias condiciones artísticas muy particulares y por lo tanto expresa en forma subjetiva el sentido de la historia y, en esta ocasión, nos centraremos en álbumes también complejos en su conformación gráfica en los que cada decisión editorial crea un sistema de representación que implica tener presente al mismo tiempo varios recursos que en conjunto presentan una obra para leer en varios planos, nos referimos a los libros álbum silépticos, aquellos que contienen más de una trama.

Un libro álbum con una propuesta de significación difícil, en la que se tejen varias historias en la imagen representa para el lector debutante un gran reto y lo es también para

realizar el diseño didáctico. Como última situación del bloque final del proyecto didáctico *Historias escondidas. Un acercamiento didáctico a los libros álbum*, se abordó el álbum *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)* del autor argentino Luis María Pescetti y del ilustrador de misma nacionalidad O'Kif. El colectivo de docentes decidió seleccionar este álbum porque como ya lo hemos señalado es poco común, es complejo, pero aborda un cuento muy conocido para los niños como lo es *Caperucita roja*. Las maestras coincidieron en que dicha condición de referencia contribuye a que los alumnos tengan una base para la construcción del significado de la nueva versión. En este libro álbum la imagen juega un papel central debido a que presenta además el punto de vista de dos nuevos personajes en forma simultánea. Lo hace a través de los bocadillos que acompañan a cada participante en la situación de narración oral (padre e hijo), en los que plasma la historia tradicional en una composición gráfica que muestra su interpretación según su visión generacional. Así podemos observar, que, el padre de Jorge imagina el relato que él mismo va contando a su hijo, representado con un estilo de ilustración clásico y en colores sepia, mientras que el niño hace su propia construcción expresada con un estilo contemporáneo y en colores brillantes. En ambas representaciones aparecen guiños de intertextualidad de otras obras y de la propia historia, elementos que cada lector podrá identificar con base en sus experiencias previas y en cada encuentro con este álbum. Es así como podemos señalar que la imagen recrea varias historias al mismo tiempo a diferencia del texto, porque ésta permite la simultaneidad como lo menciona Silva-Díaz (2005).

El texto que aparece en este álbum presenta una narración que incluye el cuento clásico de *Caperucita roja*, al analizar esta característica podemos anticipar que al realizar una lectura en voz alta a un grupo de alumnos sin mostrar las páginas, la construcción del significado estaría incompleta porque dejaría fuera las interpretaciones del papá y del hijo sobre la narración ya conocida, presentadas como ya se mencionó en las imágenes. Por lo tanto, coincidimos con Silva-Díaz (2018) cuando señala que este libro álbum desarrolla cuatro historias.

Como vemos, este libro álbum posee una estructura compleja denominada así porque contiene más de una historia, en este caso estamos hablando de un tipo de intercalación porque se incluye una historia dentro de otra (Todorov, 1974; como se cita en Silva-Díaz, 2005).

De acuerdo con las posibilidades de relación imagen-texto en un libro álbum que plantean las autoras Nikolajeva y Scott (2001) podemos decir que prevalece la de expansión,

además de que se trata de un álbum siléptico como ya se mencionó, en el sentido de que hay varias tramas simultáneas. La relación de expansión entre la imagen y el texto de este álbum la podemos constatar porque la ilustración representa lo que dice el lenguaje escrito, pero agrega información, por lo tanto, el significado se enriquece.

El álbum trata sobre una historia enmarcada en una situación de narración de un cuento tradicional. Los protagonistas son el papá y Jorge su hijo quienes participan como narrador y escuchante respectivamente. El padre cuenta la historia clásica de *Caperucita Roja* narrando cada uno de los episodios y mientras al mismo tiempo tanto él como su hijo Jorge van representando mentalmente la historia, por ello el lector puede observar en las imágenes de los bocadillos correspondientes dos historias más: la que imagina el padre al contar el cuento y la que construye el hijo al escucharlo. Así, por ejemplo, el padre imagina a Caperucita como una niña no tan pequeña con un vestido clásico, con su caperuza y el pelo suelto, mientras que Jorge a una niña pequeña tal vez de su edad, con un vestido de flores, una mochila colgada, la cara “roja” y trenzas rubias, esto sucede cuando en el hilo del relato el padre menciona que se llama Caperucita roja. En estas historias paralelas, la versión del padre está muy apegada al cuento clásico tanto en la escenografía, vestuarios como en la actitud de los personajes. En cambio, en la versión de Jorge se muestran elementos que reflejan su experiencia e intereses: la comida que lleva Caperucita a su abuelita es una pizza, Caperucita cruza el bosque volando con una capa como si fuera un superhéroe, este tipo de trama se mantiene cuando llega el cazador (representado con la imagen de su padre) como superhéroe en su nave para salvar a la abuelita y a Caperucita que ya se había comido el lobo. Al terminar el cuento clásico, lo hacen también las historias imaginadas por los personajes protagonistas de la historia global, y ésta cierra con la ironía de Jorge al imaginar que él sí se va a comer al lobo en el sándwich prometido por su padre. Es así, que, la representación gráfica es muy ingeniosa dado que define pautas específicas para la interpretación de cada uno de estos personajes.

El colectivo de docentes coincidió en que por las características de este álbum era necesario que los alumnos pudieran tener un contacto que les permitiera apreciar con claridad y detalle las ilustraciones que conforman la composición icónica. Por lo tanto, propuso elaborar la versión del libro álbum en formato PDF como *transformación material*, con el fin de que el grupo escolar pudiera observar las páginas proyectadas en gran tamaño y de este modo distinguir

que hay otras historias narradas en las imágenes. Se consideró además de igual manera organizar este material visual atendiendo la maquetación de las escenas en páginas y dobles páginas tal como aparecen en el libro original.

Con base en lo antes mencionado el equipo integrado consideró que en esta situación didáctica de lectura las *transformaciones de interacción y contacto* implicarían un acceso indirecto al álbum porque no tendrían en sus manos el libro original, ni lo podrían manipular, pero sí de cercanía en el sentido de que visualizarían las páginas proyectadas, es decir, podrían observarlas y conocer su contenido con mayor precisión, de esta forma distinguirían los detalles presentes en cada escena de la historia. Además, escucharían de voz de la docente, la interpretación del texto presente en cada una de las páginas. Los grupos escolares tuvieron la oportunidad de distinguir detalles en colectivo en especial al hacer la relectura del álbum, con la participación de los compañeros. En el grupo del contexto urbano los niños comprendieron que el color de las ilustraciones de los bocadillos indicaba si se trataba de lo que imaginaba Jorge o su padre como se explica más adelante.

El equipo docente señaló que el texto expone una historia que se puede imaginar sin observar las imágenes como ya se mencionó, dado que la versión clásica de *Caperucita Roja* es narrada como tal por parte del padre a su hijo Jorge. Por lo tanto, en este caso el código escrito es algo extenso en comparación con otros álbumes y sostiene dos de las historias que presenta. Entonces se planteó que para que los grupos escolares pudieran conocer la propuesta del significado completa era necesario además de considerar la versión de PDF de esta historia realizar una lectura ininterrumpida del álbum atendiendo sus claves de significado y su protocolo de lectura, decisión correspondiente a las *transformaciones de formas de lectura y mediación*. Se discutió que al iniciar la versión clásica del cuento la mayoría de las frases escritas tienen tres puntos suspensivos al final, que esta indicación en el código escrito marca una entonación específica en la lectura y hacer cierta pausa para ver las imágenes que en este caso precisan las ideas enunciadas en la interpretación de los personajes padre e hijo (narrador y escucha). Este mismo formato con los puntos suspensivos aparece al final de la historia y da pauta para observar cómo imaginó Jorge su sándwich, con el lobo como parte de los ingredientes a degustar. El colectivo mencionó que la maquetación del libro indicaba cierto ritmo como parte de la propuesta de significación que decidieron sus creadores, condición muy importante para

la realización de la lectura en voz alta. Pudimos observar que la distribución de la historia, del texto, así como las ilustraciones que la componen forman un todo a interpretar por parte del lector, quien en cada encuentro con el libro encontrará estas claves de significado y guías para su lectura.

Otra de las decisiones que planteó el grupo de docentes antes de proponer la primera lectura fue presentar al grupo escolar la cubierta del libro, leer los datos que aparecen como lo son el título, los autores y la editorial. Argumentaron que la imagen comunica cómo se imagina el niño Jorge a Caperucita, que era una clave de significado muy pertinente para preparar a los alumnos en la interpretación de esta historia tan singular. Consideraron que en este caso también era importante mostrar la contracubierta y leer la información que contiene, nuevamente el título, los autores y además la reseña, en ésta se destaca que Jorge imagina a una Caperucita Roja muy diferente a la que aparece en el cuento clásico. Las docentes señalaron que leer la reseña a los alumnos podría facilitar el acceso al significado que propone este álbum.

Las maestras además de haber analizado en varias sesiones el significado y la composición material de este álbum prepararon su lectura en voz alta con el fin de hacer una interpretación lo más cercana posible a la propuesta de significación desde la primera lectura, que como hemos postulado en esta investigación es una lectura ininterrumpida que busca garantizar la comprensión de la historia en los lectores potenciales.

La primera lectura se desarrolló presentando el álbum *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)* en formato PDF en los grupos escolares, cada maestra leyó en voz alta las páginas correspondientes a cada escena de la historia.

Mientras se hacía la lectura ininterrumpida en algunos de los grupos escolares los niños expresaban espontáneamente en voz alta algunas frases, comentarios o partes del cuento clásico que conocían:

Hansel: y luego el lobo se la comió... (al observar en la página la escena cuando...)

Estas participaciones espontáneas de los alumnos muestran que tienen conocimiento del cuento clásico, lo que les permite ir reconstruyendo la historia al momento en que se está leyendo el álbum. Con dicha seguridad tienen ya una expectativa de lo que va a suceder y con este álbum conocerán una nueva versión. Vemos cómo esta condición posibilita a los pequeños lectores a ejercer estas prácticas lectoras que fortalecerán su experiencia como tales. Además

podemos confirmar que en álbumes que retoman una historia conocida para presentar otra versión con una composición compleja, el hecho de que sea un cuento clásico facilita la participación de los pequeños tal como lo habían considerado las docentes.

Después de la primera lectura los alumnos mencionaron la escena que se les hizo más divertida y sus respuestas las podemos agrupar como momentos de los más emocionantes de la historia. Las más elegidas fueron cuando el cazador llega a salvar a Caperucita Roja y a su abuelita, así como aquellas en las que el lobo presenta cambios en su aspecto físico “nariz grande” y “orejas grandes” y al final con el sándwich de lobo. Las respuestas de los niños nos ratifican el impacto de la expresión gráfica en la comunicación del sentido del humor en la historia. Podemos afirmar entonces que la selección de este álbum cumplió con las expectativas del colectivo de docentes de que fuera una obra editorial que interesara a los pequeños y por lo tanto facilitara su participación en la lectura.

Como **relectura** se propuso que cada docente presentara y leyera nuevamente el álbum *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)* y que en algunas de las páginas hicieran dos preguntas a los alumnos: ¿Qué se imaginó el papá de Jorge? y ¿Qué se imaginó Jorge? El colectivo de docentes consideró que en un segundo encuentro con este complejo álbum los alumnos podrían identificar elementos que no habían visto para ampliar y precisar el significado elaborado inicialmente. Esto para que los niños logran enriquecer sus construcciones y así distinguir que tanto Jorge como su papá se van formulando su propia interpretación de la historia. Es importante aclarar que las maestras aparte de las preguntas mencionadas hicieron otras más específicas cuando fue necesario para que los niños pudieran profundizar en el análisis de la composición gráfica del álbum.

Las participaciones de los alumnos se centraron en enunciar lo que veían en las ilustraciones y en varios momentos en disfrutar lo divertido de la historia al hacer sus propias interpretaciones del episodio ilustrado. Varios niños reflexionaron en algunas guías de lectura que utiliza el álbum para orientar al lector como lo son el color de las imágenes en los bocadillos y a quiénes pertenecían dichas interpretaciones de la historia. Al compartir la identificación de dicho funcionamiento sus compañeros pudieron reconocerlo. Observamos que estas apreciaciones las hicieron alumnos del grupo escolar del contexto urbano. Veamos los siguientes diálogos:

Estaban analizando la página 7 del álbum en la que el texto dice: “Muy bonita...” y solo se observan dos bocadillos con la imagen de la interpretación del padre (en color sepia) y la de Jorge, su hijo (en color brillante), pero sin estar estos personajes presentes en la ilustración.

Britany: En esta no se ve el señor y el hijo pero yo sí sé que la que está gris es la del señor (se refiere a la interpretación en color sepia)

Docente Gaby: Cómo que es la del señor ¿Qué significa eso?

Marjorie: Tal vez lo que Britany quiere decir es la que el señor tiene en su pensamiento

Docente Gaby: ¿Cómo saben que la tiene en sus pensamientos?

Marjorie: Por estas que son como gotas (señaló la imagen refiriéndose a los bocadillos)

Podemos observar que Britany se dio cuenta de que el color es una guía para leer la interpretación del padre de Jorge. Además Marjorie muestra que tiene conocimiento del uso del bocadillo, este recurso del cómic.

Otras de las observaciones interesantes que hicieron estos pequeños fueron las asociaciones en la representación gráfica de los personajes:

Estaban analizando la página 25 del álbum en la que aparece el cazador interpretado tanto por el padre como por Jorge

Marjorie: Yo miro como si ese superhéroe fuera el papá (refiriéndose a la interpretación de Jorge)

Docente: ¿Por qué dices que es como si fuera el papá?

Marjorie: Porque se parecen, tienen el peinado igual y las gafas también

Las apreciaciones que hizo Marjorie muestran que ha identificado rasgos comunes en la composición gráfica de Jorge y de su padre. Lo que nos indica que en la medida en que los niños van avanzando en sus habilidades lectoras se hacen cada vez más expertos en la identificación y asociación de detalles muy específicos que redundan en una construcción del sentido más profunda de la historia.

Como vemos, las formas de análisis a partir de preguntas que el colectivo de docentes propuso para la **relectura** del álbum favorecieron la identificación de elementos clave para entender la organización y significado de la información en las páginas y dobles páginas, que los llevó a profundizar en el sentido de la historia, claro accediendo a diferentes niveles de lectura en cada grupo escolar. Estos resultados sugieren que la realización de este tipo de análisis

de la secuencia de la narración permitirá en cada nuevo encuentro con el álbum un conocimiento más detallado de la historia. Las respuestas obtenidas en esta forma de relectura se acercan a las previstas por el equipo de docentes y en algunos casos se superaron.

En cuanto al desenlace de la historia de este libro álbum tan singular, algunos alumnos elaboraron sus propias explicaciones para entender el episodio final en el que el padre de Jorge lo invita a la cocina para prepararle un sándwich muy rico y que Jorge se lo imagina delicioso con el lobo incluido en los ingredientes.

Carlos: Él (Jorge) cuando se durmió soñó que se estaba comiendo un sándwich con el lobo

Este pequeño lector formuló una explicación plausible desde su punto de vista, posiblemente para él dicho acontecimiento solo es aceptable si es un sueño.

Marjorie: Yo veo que Jorge se imaginó que el lobo iba a ser su cena, así como en venganza porque él se comió a la abuelita y tal vez creo que Jorge le quiera dar una lección para que ya no se coma a las personas

En este último ejemplo la alumna nos muestra que ha establecido una relación entre lo que sucede en la trama del cuento clásico con el final tan inimaginado y es así como resuelve el que Jorge imagine comerse al lobo. Esto evidencia que la niña ha accedido a un significado más profundo de la historia y que ha desarrollado sus habilidades de lectura.

Algo que manifestó constantemente la mayoría de los alumnos al leer este álbum fue la expresión gráfica de los personajes. Los niños expresaron que el pelo de los personajes era muy singular, así como la caracterización del lobo cuando estaba en la casa de la abuelita de Caperucita Roja, en los momentos en que le crecieron la nariz y las orejas.

Todos los grupos escolares coincidieron en que el lobo parecía un elefante, mencionaban que tenía la nariz y las orejas de elefante. Otro de los episodios que a algunos les llamó la atención y les agradó es cuando el superhéroe estuvo firmando autógrafos. En estos dos ejemplos se observa que los recursos visuales agregaron detalles específicos para la interpretación de la historia que llamaron la atención de los alumnos pareciéndoles divertidos e interesantes.

Como pudimos darnos cuenta la expresión gráfica de este álbum fue determinante en la interpretación que hicieron los alumnos de la historia. La relectura y el análisis posterior de las

ilustraciones permitió a los pequeños apreciar más detalladamente los episodios y así disfrutar del sentido del humor que propone el libro. Por los resultados observados, la selección de este álbum coincidió con las expectativas del colectivo de docentes en cuanto al interés generado en los pequeños.

La **actividad de reconstrucción del significado relacionada con su vida** de esta situación didáctica que el colectivo de docentes propuso realizar fue una actividad plástica y oral en la que los lectores debutantes pudieran relacionar parte de la historia del álbum con sus experiencias y gustos. Se retomaría el episodio de cuando llega el cazador a salvar a Caperucita y a su abuelita del lobo feroz a partir de la imagen del álbum en la que aparece el personaje cazador-superhéroe, para invitar a los alumnos a que pensarán en un superpoder que les gustaría tener para salvar a las personas cuando estén en peligro. Se les indicaría que vistieran al monito o monita plasmados en hojas como si fueran ellos, con un atuendo de superhéroe o superheroína, que lo colorearan a su gusto y eligieran la herramienta para usar su superpoder. Además que pensarán a quién les gustaría salvar si estuviera en peligro. En un segundo momento los alumnos presentarían su creación ante sus compañeros mencionando quién eran, lo que hacían con su herramienta y a quién salvarían. El equipo conformado consideró que era una actividad que podría ser de interés para los alumnos porque retomarían parte del significado de la historia leída, lo que saben de los superhéroes, su imaginación sobre el superpoder que les gustaría tener, la herramienta necesaria, y de su vida, a quién salvarían si estuviera en una situación de peligro. La actividad fue de gran interés en los grupos escolares, los alumnos se concentraron en realizarla. Por la participación observada y las respuestas de los pequeños consideramos que la actividad generó resultados que coinciden con los previstos por el colectivo de docentes.

A partir de las producciones y respuestas de los alumnos podemos señalar que los superpoderes que eligieron se clasifican en: los que conocen de los superhéroes y los fantásticos como la magia. Prevalcieron los primeros, la mayoría de los alumnos eligió este tipo de superpoderes entre los que podemos clasificar a los relacionados con el calor, la fuerza, hacerse invisibles, volar y a los de flexibilidad. Respecto a los superpoderes fantásticos distinguimos a los de transformar situaciones peligrosas. Veamos algunos ejemplos.

Gael: A mí me gustaría ser un superhéroe que se haga grande y chiquito para poder esconderme a veces y con mis espadas salvar a mis vecinos y a mi hermana y a mi mamá y a mi papá y a mi abuelita y a Gigi (su perrita). (Superpoder de flexibilidad)

Britany: A mí me gustaría ser una hada que vuele para ir a otros lugares y tener una varita mágica para desaparecer al lobo cuando se quiera comer a mi abuelita o a mi mamá y a mi tía. (Superpoder fantástico)

Dylan: Yo voy a ser Spiderman que se sube a los árboles y voy a esconderme y con mi pistola voy a tirarle luces y luego voy a matar al lobo y lo voy a llenar de piedras y lo voy a tirar. (Superpoder de flexibilidad)

Marjorie: Miss Gaby, yo me imagino que sería una súper heroína que tuviera una varita mágica también para convertir a los animales malos en buenos, haz de cuenta que cuando un lobo se quiera comer a una abuelita lo tocas con la varita y se va a transformar en bueno y ya no se la va a querer comer. (Superpoder fantástico)

Además en estas argumentaciones vemos que en este grupo los alumnos relacionaron su superpoder con la historia del álbum y con su vida, porque incluyen parte de sus experiencias, ideales y a sus seres cercanos.

Algo que podemos agregar es que varios de los alumnos se mostraron como conocedores del mundo de los superhéroes porque se hicieron llamar como tales, algunos solicitaban imágenes y herramientas de dichos personajes y otros mencionaban sus habilidades o poderes. Como en los casos de Dylan que se dice Spiderman, de Jaciel que solicitaba la herramienta de un superhéroe, una bola con picos y de Anthony que eligió el superpoder de trepar por las paredes como araña.

Sobre las herramientas podemos mencionar que la selección que hicieron se puede clasificar en tres tipos: de ataque, fantásticas y de “portar en el cuerpo”. La mayoría de los alumnos eligió las de ataque, las espadas y las pistolas, los niños hicieron esta selección pero también algunas niñas. En segundo lugar las herramientas que hemos denominado de “portar en el cuerpo” como lo son anillo, collar y brazalete, elegidas mayormente por niñas, solo en uno de los grupos escolares. Finalmente, tenemos fantásticas en las que ubicamos a la varita mágica, seleccionada principalmente por niñas y solo por uno de los niños.

Por último, respecto a los seres que los alumnos salvarían con su superpoder si estuvieran en peligro, podemos mencionar que las respuestas se dividieron en tres grupos: los familiares cercanos, las personas y animales en general y los seres cercanos. La mayoría mencionó que salvaría a su familia, mamá, papá, y hermanos, en menor medida a los abuelos y tíos. Algunos niños que expresaron que salvarían a las personas en general, agregaron en un caso a los animales. Y unos pocos niños mencionaron que salvarían a su mascota, a un compañero de su grupo escolar y a sus vecinos. Por lo que vemos, hay una preocupación principal por proteger a sus seres queridos cercanos y en menor medida a seres cercanos que no son familiares y a las personas en general y a los animales.

La selección de este libro álbum tan singular desde un principio nos planteó grandes retos para su abordaje por su composición editorial, sin embargo consideramos que el contemplarlo nos dejaría reflexiones y aprendizajes valiosos como así lo fue. Un álbum interesante para los niños porque aborda una historia conocida. Les pareció además muy divertido por la expresión icónica y por las acciones que imagina Jorge el personaje protagonista. Los alumnos comprendieron que cada uno de los personajes principales hacía su propia interpretación del cuento, en algunos casos identificaron que el color en la ilustración de los bocadillos de los personajes correspondía a alguno en específico. El que los alumnos hayan tenido una interacción con la propuesta de significado de este álbum les permitió experimentar nuevas formas de construir el significado de las historias.

Reflexiones finales

Hablar de la formación de los primeros lectores en las escuelas de educación primaria implica tener en cuenta la perspectiva de enseñanza con la cual se pretende llegar a esta meta escolar y social. La propuesta curricular vigente define a las prácticas sociales del lenguaje como el camino a seguir para favorecer la apropiación de los saberes del lector. Tenemos claro que la formación de lectores conlleva un acercamiento paulatino al objeto de conocimiento en el que en este caso el mediador es el puente de acceso, dado que estamos hablando de un lector que no lee convencionalmente. Es entonces, el docente, el facilitador de la experiencia lectora para que los pequeños lectores construyan el sentido y desarrollen las habilidades necesarias para esta tarea.

Muchos especialistas afirman que, los mejores libros para los lectores debutantes son los álbumes y dadas algunas de sus características analizadas a primera vista como la prevalencia de la imagen, el poco texto, una extensión corta, temas y formatos interesantes para los pequeños, se considera que son las condiciones por las que son tan recomendados para ellos. Sin embargo, como ya lo hemos mencionado, esta aparente simpleza se diluye al reconocer que este tipo de materiales es muy diverso y complejo. La elaboración de los álbumes implica un diseño muy sofisticado que involucra a un conjunto de expertos: escritores, ilustradores, editores, entre otros, quienes colaboran en la composición de la obra editorial con una propuesta de significación específica y que por obvias razones implica para el lector un verdadero ejercicio hermenéutico como lo afirman Nikolajeva y Scott en el año 2000 (como se cita en Arizpe y Styles, 2004).

En esta investigación se plantea analizar las posibilidades didácticas del álbum ilustrado para la formación del lector debutante. Desarrollar este objetivo implicó constituir un colectivo integrado por cuatro docentes para analizar distintas situaciones didácticas de lectura, un especialista quien nos acompañó en el proceso y una servidora como la coordinadora de las tareas a llevar a cabo. El colectivo se reunió por varios meses para establecer las bases comunes, las herramientas de análisis y reconstruir tres tipos de situaciones didácticas de lectura seleccionados: diseñadas y comunicadas a los docentes como parte del desarrollo curricular,

propuestas en un contexto de formación inicial docente y derivadas de la construcción colaborativa. El último tipo de situaciones implicó el diseño y aplicación del proyecto de lectura *Historias escondidas. Un acercamiento didáctico a los libros álbum* para la creación de una comunidad de lectores a partir del contexto fantástico de Stella, la astronauta que viene del mundo hecho de libros como personaje ficcional. Las docentes integrantes del colectivo realizaron la aplicación del proyecto en sus respectivas escuelas y con los grupos de primer grado.

Consideramos que una de las mayores aportaciones de este trabajo es el ejercicio de recrear una situación social de lectura en el aula. Al tener en cuenta las condiciones escolares planteamos adaptaciones en tres procesos: transformaciones materiales a partir de la obra original, de interacción y contacto con el libro, y de mediación y formas de lectura. Estas condiciones nos permitieron poner en juego los elementos necesarios para proponer una situación didáctica de lectura dirigida a un grupo de lectores debutantes. Los tres tipos de transformaciones constituyeron nuestros criterios a partir de los cuales realizamos el análisis de las situaciones de lectura de aula seleccionadas y diseñadas.

Además, estamos convencidos de que la reconstrucción de las situaciones didácticas de lectura con la participación de un colectivo integrado por docentes que aporten sus conocimientos y sus experiencias, y por investigadores especialistas en el tema que colaboren con sus saberes en la discusión, reflexión y análisis de las situaciones, promueve la construcción de conocimiento didáctico y por lo tanto la mejora de las prácticas docentes y de sus resultados con los grupos escolares.

En esta investigación partimos de un concepto amplio de la lectura como un proceso complejo en el que están presentes la relación entre el objeto material de lectura, la interacción con el primer lector y el mediador como puente de acceso al significado y a las prácticas de lectura. En un contexto escolar es necesario plantear situaciones didácticas de lectura diseñadas a partir del conocimiento del objeto material, de considerar al lector potencial y de proponer situaciones adecuadas para la apropiación de prácticas lectoras que contribuyan a la formación del lector debutante.

La formación de los lectores debutantes implica que sean partícipes de las experiencias de lectura con los materiales de uso social y el libro álbum es un objeto editorial que puede

ofrecer oportunidades de desarrollo de las habilidades de lectura y apropiación de prácticas de lectura derivados de sus complejas propuestas de significación. La interdependencia entre las imágenes, el texto y el soporte demanda al lector poner en acción un conjunto de habilidades y destrezas para coordinar las informaciones y elaborar una interpretación que va accediendo a niveles de mayor complejidad en cada encuentro con el álbum.

Enseguida doy a conocer las principales reflexiones surgidas del análisis de los resultados de la reconstrucción de los tres tipos de situaciones didácticas de lectura:

Las prácticas sociales de la lectura se pueden reproducir en la escuela con un grupo de lectores debutantes a partir de un cuidadoso proceso de transformación de las condiciones del contexto social a las condiciones escolares definido como transposición didáctica (Chevallard, 1997) en el que la situación social de lectura se convertirá en situación didáctica de lectura. Este pasaje implica la realización de adaptaciones materiales al libro original, a las formas de interacción y contacto con el libro y a las formas de mediación en la lectura para garantizar el acceso al significado de la historia y en el proceso a las prácticas sociales de lectura. En estas adaptaciones es fundamental conocer y analizar el objeto escrito y tener en cuenta las posibilidades de los lectores potenciales en tanto sus habilidades y conocimientos.

La formación de lector debutante mediante la utilización de libros álbum implica que las decisiones didácticas giren en torno a considerar las características específicas de cada material de lectura para favorecer acceso al significado y la recreación de las prácticas de lectura que demandan, en las que participe el alumno como lector a través del mediador (maestro, personaje ficcional) y en la medida de lo posible por sí mismo. La relación que se da entre el texto, la imagen y el soporte determinan la complejidad del álbum que el lector ha de enfrentar para construir el sentido de la historia a partir de sus propios referentes. La disposición de todo elemento que constituye el objeto editorial corresponde al lector imaginado que los creadores han considerado para plantear su obra. Estas decisiones demandan al destinatario una serie de conocimientos, habilidades y destrezas a poner juego en cada encuentro con el libro álbum. Por lo tanto, este tipo de libros favorece en los pequeños el desarrollo de habilidades muy específicas que enriquecen su experiencia lectora.

Las transformaciones materiales al objeto escrito original, son las adaptaciones que el mediador (docente) realiza al libro, que pueden implicar la creación de uno o varios soportes

materiales audiovisuales o de otro tipo, diseñados considerando al lector potencial. Se sugiere que sean muy perceptibles para el grupo de alumnos, esto es, que sean tangibles o muy multimodales, de tal manera que se garantice la participación del lector en formación en el acto de lectura. En estas adaptaciones es fundamental que se potencialicen las claves del significado que maneja el álbum, las que sea posible hacerlo. Un libro de gran tamaño, un libro baraja, un videolibro, libros réplica o versiones del libro en PDF, entre otras adaptaciones, podrán ser elaboradas teniendo en mente conservar la mayor fidelidad al objeto editorial, y así su propuesta de significación y protocolo de lectura.

Las transformaciones de interacción y contacto con el objeto escrito, son las formas en las que el mediador plantea que lector en formación tenga contacto con la obra. Son necesarias para favorecer que el grupo escolar de lectores debutantes pueda tener acceso al libro en condiciones que le permitan la construcción del significado y experimentar las prácticas de lectura propias del material seleccionado. Este tipo de adaptaciones puede generar un contacto más directo o indirecto con el libro original y con los gestos de lectura al leer. Así los alumnos podrán manipular o visualizar el objeto y realizar u observar los gestos de lectura, visualizar y escuchar la historia que propone el libro mediante la proyección de la versión en PDF o la presentación de un videolibro entre otras adaptaciones.

Las transformaciones de mediación y formas de lectura, se refieren a las maneras en las que se realiza la lectura, se define si el lector accede al significado a través de un mediador o si lo puede hacer de manera autónoma. El mediador de lectura realiza una lectura expresiva en voz alta, sin interrupciones y en un tiempo suficiente para comunicar la propuesta de significación de la obra, que hemos llamado en esta investigación “modelado de lectura”. Los lectores potenciales participan de la práctica de lectura, los mediadores realizan generalmente la lectura y utilizan los recursos didácticos que surgen como resultado de las adaptaciones materiales a los escritos originales. Se puede plantear que el alumno realice la lectura si está en condiciones de hacerlo, como en el caso de leer álbumes silentes.

El modelado de lectura de libros álbum es realizado por el mediador, generalmente el docente, consiste en presentar la secuencia de páginas y dobles páginas si las hay, que incluyen la cubierta y la contracubierta que componen el libro álbum y en realizar simultáneamente en correspondencia con cada unidad presentada una lectura expresiva e ininterrumpida del texto

del álbum. De tal manera que en este proceso el lector debutante, el lector que no lee en forma convencional, pueda elaborar una interpretación de la historia lo más cercanamente posible a la que propone el libro. Esta forma de lectura se plantea como la primera lectura en la que participen los alumnos del grupo escolar.

La relectura de un libro álbum es una segunda lectura o posteriores encuentros propuestos por el docente en los que se lee y/o analiza en forma completa el álbum para reconstruir la interpretación de la historia con la participación del grupo de alumnos que implica analizar con detalle cada escena-episodio presentado en las ilustraciones de las páginas o dobles páginas con la intención de que los pequeños identifiquen claves de significado, guías de lectura y participen en los mecanismos que el propio álbum contiene como parte de su composición específica.

Las actividades de reconstrucción del significado de los álbumes leídos relacionadas con la vida de los alumnos plantean oportunidades para vincular el sentido que proponen con sus experiencias. Se plantean producciones generalmente tangibles que puedan ser interesantes para los pequeños y que puedan compartir con sus compañeros del grupo escolar, en un espacio de comunidad de lectores.

La diversidad de libros álbum representa para el docente grandes retos para el diseño de situaciones didácticas de lectura dirigidas a los primeros lectores, porque implica tener conocimiento de la naturaleza de estos materiales editoriales para reconocer sus características y funcionamiento. A partir de estos saberes es posible realizar una lectura expresiva de la historia, proponer algunas formas de relectura adecuadas para analizar las claves de significado y protocolo de lectura de la obra y de esta forma favorecer tanto el acceso al significado como el desarrollo de las habilidades lectoras que demandan este tipo de libros.

Es preciso realizar un análisis cuidadoso de los álbumes para proponer las transformaciones didácticas. Este tipo de revisión implica identificar el tipo de relación imagen-texto que prevalece, su composición en cuanto a tipos de recursos que emplea para comunicar las claves de significado y establecer niveles de significación, así como para guiar la lectura. A partir de los elementos identificados y seleccionados es posible enfatizarlos desde la forma material, el contacto con el álbum y la mediación en la lectura.

Las regularidades que se presentan en los álbumes son también una guía a contemplar en las decisiones didácticas. En el caso de las que se pueden observar en las imágenes son un referente para la construcción del significado de la historia desde la primera lectura y al momento de la relectura del álbum, retomarlas favorece en el lector la constatación y enriquecimiento del relato elaborado, así como la apropiación de prácticas de lectura. De igual manera las regularidades en el texto facilitan en los pequeños la participación en el acto de lectura al repetir y al anticipar la continuación de la historia.

Las indicaciones tipográficas de entonación (Van der Linden, 2015), los silencios, los recursos de interacción con el lector mediante el ilusionismo en la imagen o en el texto (Van der Linden, 2015) en los álbumes son elementos que es necesario tener en cuenta para la interpretación de la historia, para realizar el modelado de lectura del álbum y para proponer una interacción y análisis de ellos como parte de la experimentación de las habilidades lectoras que implican.

Integrar una comunidad de lectores de libros álbum a partir de una situación ficcional en la que un personaje es el principal promotor de las prácticas de lectura posibilita la experimentación de las diferentes formas de lectura que plantean los álbumes en su diversidad, así como aquellas en las que se comparten las apreciaciones personales sobre las obras y se llegan a consensos grupales. En la primera lectura de cada álbum que el personaje ficcional proponía todos los integrantes lo acompañaban al mundo ficcional con un objeto que portaban, un casco de astronauta, un símbolo de pertenencia, así personaje, alumnos y docentes participaron directamente en dicha situación ficcional. Estas condiciones creadas favorecen la formación del lector debutante, estableciendo algunas bases para el desarrollo de habilidades y destrezas lectoras y por lo tanto un acercamiento al camino de la apropiación de las prácticas de lectura.

Enfatizar los recursos metaficcionales propicia un acercamiento a la lectura. Es posible generar situaciones en las que los alumnos puedan interactuar con elementos ficcionales, de esta manera se facilita el acceso a la ficción. La creación del personaje Stella, la astronauta, en físico, que interactuó con los alumnos y los hizo partícipes directos de la ficción al portar un casco de astronautas para viajar con ella a su mundo hecho de libros, propició un interés e involucramiento en el proyecto didáctico muy favorable. Así también retomar los personajes

que participen en una serie de historias del mismo autor para presentarlos en físico a los alumnos, con el fin de que los conozcan y compartan con ellos cada narración genera un espacio para dialogar sobre cada aventura e intercambiar experiencias. De esta manera personajes y alumnos del grupo escolar llegan a conocerse más y a establecer un vínculo de amistad.

El personaje ficcional creado llamado Stella, la astronauta que viene de un mundo hecho de libros participó desarrollando y promoviendo prácticas lectoras de libros álbum y las que se llevan a cabo en una comunidad de lectores. Desempeñó una “mediación delegada” al leer dos álbumes en los que el texto se sostiene, es decir, que la historia se puede entender sin ver las imágenes y por lo tanto es una narración escrita un poco extensa en la que la participación del personaje se puede aprovechar con más plenitud. Esta decisión se fortaleció al identificar que los protagonistas en ambos relatos son quienes narran las historias, como una manera de enfatizar dicho recurso de la narración y favorecer el establecimiento del pacto ficcional. Otras formas de participación que desarrolló el personaje fue dialogando sobre las historias, acerca de situaciones específicas en las que compartía con los grupos escolares su punto de vista y promovía el de los pequeños. También compartió con los alumnos detalles observados en la composición de algunos álbumes, en específico regularidades en la narración gráfica como en el álbum *Buenas noches, Gorila* la presencia en cada jaula de un pequeño animal (juguete) semejante al animal habitante, y en el álbum *¿Yo y mi gato?* los cuadros alusivos a las posturas de los personajes en algunas de las escenas de la historia. Todo ello con la finalidad de propiciar que los pequeños identificaran dichos elementos, de que así enriquecieran su interpretación personal en cada historia y participaran de las prácticas de lectura que plantean dichos libros álbum.

El personaje ficcional facilita el acceso a la fantasía, a los libros álbum narrativos, la creación de una comunidad de lectores. Hacemos esta afirmación con base en cuatro fundamentos que hemos construido. Uno es *la condición ficcional del personaje*, con esta cualidad los alumnos tienen la oportunidad de observar en forma tangible un personaje creado, que no existe en la realidad, pero que con su materialización se hace presente su mundo imaginario en el nuestro. Esta condición puede generar una atmósfera propicia para interactuar con las historias de los libros álbum. Otro es *el desempeño de la mediación en la lectura*, en álbumes en los que exista un narrador protagonista y que la historia se sostenga al ser muy

explícita en el texto, es muy conveniente hacer la primera lectura porque hay más oportunidad de hacer el modelado y con la participación del personaje ficcional se favorece aún más la construcción del sentido de las narraciones. Uno más lo es *la interlocución con los lectores potenciales al realizar prácticas de lectura* que implican la comunicación con otros, como lo son la recomendación, la opinión o la discusión sobre la historia, el tema, los personajes, lugares, acciones, entre otros elementos de las tramas. Por último, *la interacción metaficcional* que se establece entre los lectores, el mediador y las obras editoriales y que logra que los lectores en formación experimenten en forma más vívida un conjunto de oportunidades de participación directa e indirecta, es decir, se afianzan y enriquecen las prácticas lectoras por la acción didáctica a diferencia de lo que sucede en una situación social de lectura.

Los álbumes silenciosos o mudos son un objeto editorial que permite a los lectores debutantes realizar una interacción autónoma al interpretar las historias que narran mediante una secuencia de imágenes. Este tipo de libros implica una “lectura” diferente, dado que en este caso se precisa de habilidades muy específicas de percepción y de organización de la información plasmada en ilustraciones para conformar un significado. Un mediador puede facilitar el desarrollo de dichas habilidades al proponer posteriores encuentros en los que se “lean” y analicen con mayor detalle las imágenes con la participación del grupo escolar para identificar elementos que contribuyan en la elaboración de un sentido más profundo de la historia.

Los libros álbum con relación imagen-texto de contrapunto tipo oposición (Nikolajeva y Scott, 2001) implican una lectura en la que el lector debutante se enfrenta a la asociación de dos lenguajes: imagen y texto que se contradicen. Es importante entonces que identifique las regularidades o guiños que lo orienten en la construcción del sentido. En este tipo de álbumes la ilustración es la que define el rumbo del significado, por ello es tan necesario que los pequeños puedan observar y analizar las escenas de la historia y contrastarlas con lo que dice la narración escrita para que formulen un significado muy cercano a la propuesta del libro.

La elaboración de audios con una lectura expresiva de las historias de los álbumes en los que el texto se sostiene facilita el acceso al significado, al presentar el audio y simultáneamente las imágenes, garantizamos las condiciones esenciales para el modelado de lectura de este tipo de libros. Conservar la lectura en voz alta del texto en un audio con la intención de comunicar con claridad la narración permite al mediador mostrar al lector debutante el cómo se lee el álbum

en cuanto a la entonación, ritmo y tiempos adecuados para observar las ilustraciones, sin romper la secuencia del relato.

En un material multimodal como un videolibro es posible presentar un álbum página a página en forma secuencial, observar las ilustraciones de la historia y escuchar la lectura del texto presente en cada uno de los episodios, y además como se hizo en el producto elaborado mostrar al mediador leyendo el libro. Algunas características y elementos distintivos del álbum y de la situación de lectura es posible enfatizarlas para favorecer el encuentro con el lector debutante. Si bien esta adaptación material no implica un contacto directo con el objeto editorial sí facilita el acceso a la historia y la participación en la práctica de lectura involucrada.

Mediante secuencias de situaciones de lectura organizadas por tema y por estilo icónico es posible favorecer en los lectores debutantes el establecimiento de relaciones de intertextualidad. Así los alumnos tienen la oportunidad de interactuar con un grupo de libros seleccionados con un propósito y estarán en condiciones de compararlos entre sí en cuanto a sus semejanzas y diferencias para poco a poco identificar y consensuar las similitudes. Los alumnos pueden reconocer semejanzas en el tema a partir del análisis de los rasgos comunes en el significado del grupo de libros leídos y en este proceso las ilustraciones son fundamentales porque son el primer código que interpreta el lector debutante. Las semejanzas del estilo icónico son identificadas a partir de una interacción y análisis que permita observar con detalle la narración gráfica y de la construcción de sentido para lograr establecer relaciones más profundas. En la comparación entre álbumes los pequeños logran identificar rasgos físicos de las imágenes similares como el color, el trazo y la composición de las ilustraciones. Estos elementos los reconocen en los personajes, objetos y en la representación de las acciones de los personajes. Creemos que estos fueron los elementos que comenzaron a reconocer del estilo del autor ilustrador Satoshi Kitamura.

Un proyecto didáctico de situaciones de lectura puede favorecer la conformación de una comunidad de lectores con la participación de un personaje ficcional como mediador, ejerciendo una “mediación delegada” en un contexto en el que los pequeños lectores puedan interactuar con las ficciones de los libros y con el personaje de manera que establecer el pacto ficcional se facilite. De esta forma los pequeños participan en la realización de todas las actividades como parte de la ficción creada en la que interviene el personaje. Es decir, con la creación de una

atmósfera de lectores los niños interactúan en forma más cercana con las historias contenidas en este tipo de libros ilustrados.

El mediador de lectura en el proceso de formación de lector debutante tiene un papel crucial para favorecer que el niño se apropie de las prácticas sociales de lectura, dado que al leer en voz alta es el interpretante del sentido de los materiales de lectura y solo así los pequeños son los intérpretes (Ferreiro,1996) porque no pueden hacerlo de manera autónoma, y para experimentar en acto las prácticas de lectura que implican los libros álbum. Esto quiere decir que el mediador al leer en voz alta al lector potencial es el punto de entrada al sentido del libro y el modelo a seguir en cuanto a cómo leer estos libros.

Hablamos de una “mediación delegada” cuando el docente que es el mediador por definición en una situación didáctica de lectura de libros álbum para los primeros lectores delega su función a una persona distinta, con el fin de potencializar dicha forma de participación y obtener mejores resultados en la intención didáctica. Este rol lo puede desarrollar otro docente, un personaje ficcional, un padre de familia o una persona ajena a la comunidad escolar que cuente con habilidades para llevar a cabo dicha actividad, como un bibliotecario, un actor, entre otras.

Entonces la afirmación de que los libros álbum son adecuados para los lectores debutantes requiere considerar a qué se refiere el término “adecuados”, dado que la diversidad en la relación entre el texto, la imagen, y en algunos casos hasta el soporte, sugiere una complejidad particular presente en cada uno. Leer estos libros requiere como ya hemos dicho un contacto que favorezca su interpretación y hacerlo además en varias oportunidades para acceder a un significado más profundo y cercano a la propuesta de la obra. Lograr esto en una escuela depende de las decisiones didácticas que se tomen y hacer de este espacio la ocasión como lo sugiere Graciela Montes (2005) para que se den estas prácticas de cultura escrita.

Referencias

- Acevedo, M. (1992). Rincones de lectura: apertura a la comunidad. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 13(2).
- Alvarado, M., García, A. y Jiménez, K. (2018). Los libros de lectura para el primer ciclo de la escolaridad Básica en México, 1996-2015. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(6).
- Arizpe, E. (Diciembre 2013-Enero 2014). Imágenes que ayudan a pensar: el “libro álbum sin palabras” y la respuesta lectora. *Revista Reflexiones Marginales*, 3(18).
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la Lectura.
- Artigue, M. (1995). Ingeniería didáctica. En M. Artigue, R. Douady, L. Moreno y P. Gómez (Ed.), *Ingeniería didáctica en Educación Matemática. Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas* (pp. 33-60). Grupo Editorial, Iberoamérica.
- Bajour, C. (2010). El arte de la sorpresa: La metonimia de la imagen en los libros-álbum. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M. C. Silva-Díaz. (Eds.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 116-125). Banco del libro-Gretel.
- Bernal, F. (1996). *La importancia del descifrado en la lectura: nuevos términos para el debate* [Artículo inédito].
- Browne, A. (2004). *En el bosque*. Fondo de Cultura Económica.
- Castedo, M. (2019). Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. En C. Bazerman, B. Y. González, D. Russell, P. Rogers, L. B. Peña, E. Narváez, P. Carlino, M. Castelló y M. Tapia-Ladino. (Eds. Acads.), *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras* (pp. 47-70). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Chartier, A. M. (2007). *L'École et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Retz
- Chartier, A. M. (2009). Los cuadernos. Ordenar los saberes escribiéndolos. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 30(3).
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Gedisa, colección LEA.
- Chartier, R. (1995). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Gedisa.
- Chartier, R. (2000), *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*, Barcelona, Editorial Gedisa.

- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Aique Grupo Editorial.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2002). *Las siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Editorial síntesis. Segunda edición ampliada.
- Corral, A. I. (2012). *Sesiones simultáneas de lectura de cuentos e intercambio entre lectores en el nivel inicial* [Trabajo final de posgrado]. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- CRA, (2006). *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum*. Bibliotecas escolares Centro de Recursos para el Aprendizaje CRA.
- Cruz, M. De S. J. (2021). *Condiciones didácticas para promover la autonomía lectora en primer grado* [Tesis de Licenciatura inédita]. Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”.
- D’ Allance, M. (2001). *Vaya rabieta*. Corimbo.
- De la Vega, T. de J. (2012). *Las posibilidades de los niños para interpretar los libros álbum* [Tesis de Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares]. Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología.
- Díaz, M. A. y Saulés, S. (2013). *La enseñanza de la lectura en México: reseña histórica*. INEE.
- Donnio, S. y De Monfreid, D. (2005). *¡Me comería un niño!* SEP: Santillana Ediciones Generales Alfaguara infantil.
- Duran, T. (1998). La ilustración: primera lectura y educación artística. IV Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura. En F. Orquín, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil CLIJ*, 11(102), 7-12.
- Duran, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 239-253.
- Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Octaedro. Colección Rosa Sensat, núm. 13.
- Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*. Barbara Fiore.
- Escriña, E. (2001). “El libro debe ser diseñado por el artista, como un todo” Entrevista a Satoshi Kitamura. *Imaginaria Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 50. www.imaginaria.com.ar/05/0/kitamura2.htm
- Ferreiro, E. (1996). Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira, D. Lerner, *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 119-139). Paidós Educador.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo veintiuno editores.

- Ferreiro, E. (1999a). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (1999b). *Vigencia de Jean Piaget*. Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (2012). *Los niños, los libros y la escritura en preescolar*. Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Preescolar, SEP.
- Ferreiro, E. (Coord.) (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización en América Latina*. Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. Richero, N. y Barreiro, S. (1993). *Red Latinoamericana de Alfabetización. Informe de actividades 1991-1993*. W. K. Kellogg's Foundation.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI editores.
- Gálvez, G. (1994). Didáctica de matemáticas. En C. Parra e I. Saiz. (Comps.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp. 39-50). Paidós Educador.
- González, E. (1982). *Los Libros de Texto Gratuitos*. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP.
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Norma.
- Hargreaves, A. (1996). *Cuatro edades del Profesionalismo y del Aprendizaje Profesional. Seminario Internacional sobre formación inicial y perfeccionamiento docente*.
- Hensgen A. y Rodriguez B. (2015) *Amigos*. Libros del Zorro Rojo.
- INBAL. (2020a, 24 de junio). *Epidemia de cuentos: La junta de los ratones* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2nhXQLk2ecA>
- INBAL. (2020b, 5 de mayo). *Epidemia de cuentos: Mi perrita Pia* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=sl9BES2RJ4M&t=13s>
- INEE, (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*, Autor.
- Juan Cantavella, A. (15 de junio de 2015). En el desván. *La Coleccionista* <http://lacoleccionista-libroalbum.blogspot.com/2015/06/en-el-desvan.html?view=mosaic>
- Kaufman, A. M. (Coord.) (2007). *El día a día en las aulas*. Aique Grupo Editorial.
- Kitamura S. (2000). *¿Yo y mi gato?* Fondo de Cultura Económica. Los especiales de A la orilla del viento.
- Kress, G. y Bezemer, J. (2009). Escribir en un mundo de representación multimodal. En J. Kalman y B. Street. (Coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 64-83). Siglo XXI/ CREFAL.
- Le Gall P. y Héliot, E. (2008). *Carlota y miniatura*. Edelvives

- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira, D. Lerner, *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 69-118). Paidós Educador.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. SEP/Fondo de Cultura Económica.
- Lire et faire lire. (2017, 16 de junio). *Tutoriel Lire et faire lire n° 3: La lecture à voix haute: fondamentaux* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=rxfdDsxx9lw>
- López, A. (2012). *Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios*. [Trabajo final de grado]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Mendoza, A. y Cerrillo, P. (Coords.). (2003). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Colección Arcadia. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Molina, L. Y. (2020). *El uso pedagógico del libro álbum y las posibilidades en la educación no formal*. [Tesis de Licenciatura]. Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Montes, G. (2005). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Publicación del Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de la lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre las prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Paidós.
- Nikolajeva, M. (2014). *Retórica del personaje en la literatura para niños*. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Nueva York: Garland Publishing.
- Oram, H. y Kitamura, S. (1989). *Fernando furioso*. Ediciones Ekaré.
- Oram, H. y Kitamura, S. (1993). *En el desván*. Fondo de Cultura Económica. Los especiales de A la orilla del viento.
- Peña Muñoz, M. (2006). El libro álbum, un objeto cultural. En CRA (Ed.), *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum* (pp. 34-39). Bibliotecas escolares CRA.
- Pérez-Buendía, R. (2010). *Las bibliotecas escolares en México. Un diagnóstico desde la comunidad escolar*. SEP-OEI.
- Pérez, W. (2004). *Estrategias de animación a la lectura para la conformación de una comunidad de lectores en un grupo de cuarto grado*. [Experimentación de una propuesta didáctica Tesis de Licenciatura inédita]. Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”.
- Pescetti, L. y Kif, O. (2016). *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*. Ediciones Santillana. Loqueleo

- Rabasa, M. y Ramírez, M. M. (2012). *Desbordes: una mirada sobre el libro-álbum*. Universidad Nacional del Sur-Ediuns.
- Rabasa, M. y Ramírez, M. M. (2013). Leer libros-álbum en el Jardín Maternal. En M. Rabasa y M. M. Ramírez, *Desbordes 2: Las voces sobre el libro-álbum* (pp. 143-156). Universidad Nacional del Sur-Ediuns.
- Rathmann, P. (2001). *Buenas noches, Gorila*. Ediciones Ekaré.
- Ruiz, M. del M. (2012). Metalepsis e hipertextualidad: análisis de los procesos metaficcionales en dos álbumes ilustrados. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil AILIJ*, No. 10, 155-171. Universidad de Vigo.
- Sadat, M. (2005). *El jardín de Babai*. Kókinos.
- Saltijeral, E. S. (2019). *La formación del niño como lector a partir de la relación entre los textos literarios y sus experiencias emocionales*. [Tesis de Licenciatura inédita]. Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”.
- SEP. (1997). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de la Escuelas Normales*. SEP.
- SEP. (2000a). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de la Escuelas Normales*. SEP.
- SEP. (2000b). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de la Escuelas Normales*. SEP.
- SEP. (2012a). *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Plan de estudios 2012*. SEP.
- SEP. (2012b). *Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.
- SEP. (2014a). *Lineamientos para organizar el proceso de titulación. Plan de estudios 2012*. SEP.
- SEP. (2014b). *Orientaciones académicas para el trabajo de titulación. Plan de estudios 2012*. SEP.
- SEP. (2018a). *Lengua materna. Español. Primer grado*. SEP.
- SEP. (2018b). *Lenguaje y comunicación. Primer semestre. Plan de estudios 2018. Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.
- SEP. (2018c). *Libro para el maestro. Lengua materna. Español. Primer grado*. SEP.
- SEP. (2018d). *Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.
- SEP. (2018e). *Prácticas sociales del lenguaje. Segundo semestre. Plan de estudios 2018. Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.

- SEP. (2019). *Desarrollo de competencia lectora. Tercer semestre. Plan de estudios 2018. Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.
- SEP. (2020a, 16 de septiembre). *1º Primaria "Lengua materna" ¿De qué tratará este cuento? Aprende en Casa II*. SEP. [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=svk7RDFuBkE&t=374s>
- SEP. (2020b, 16 de diciembre). *1º Primaria "Lengua materna" ¡Todos podemos ayudarnos! Aprende en Casa II*. SEP. [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9kfDwhehUvk>
- SEP. (2020c). *Aprende en casa II*. SEP. <https://aprendeencasa.sep.gob.mx>
- SEP. (2020d). *Literatura. Quinto semestre. Plan de estudios 2018. Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.
- Shulevitz, U. (2005). ¿Qué es un libro álbum? En *Parapara Clave. El libro álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 8-13). Banco del libro.
- Shulman, L. S. (1987). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En (2005) *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 9, 2.
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Silva-Díaz, M. C. (2006). La función de la imagen en el álbum. En *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum* (pp. 42-53). Biblioteca CRA Escuela Liceo/Gobierno de Chile Ministerio de Educación.
- Silva-Díaz, M. C. (2018). Picturebooks and metafiction. En B. Kümmerling-Meibauer. (Ed.) *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 69-80). Routledge.
- Torné, E. (2001). La mirada del tipógrafo: el libro entendido como una máquina de lectura. *LITTERAE. Cuadernos sobre Cultura Escrita*, 1, 145-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2870760>
- Turin, J. (2014). *Los grandes libros para los más pequeños*. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la Lectura.
- Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: l'Atelier du poisson soluble.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Variopinta Ediciones, Banco del libro, Ekaré Europa.
- Vargas, M. A. (2001). Actividades de producción oral y escrita en libros de texto de español. Aproximaciones a un análisis de dos libros destinados a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 249-261.
- Velthuijs, M. (1992a). *Sapo enamorado*. Ediciones Ekaré.
- Velthuijs, M. (1992b). *Sapo y la canción del mirlo*. Ediciones Ekaré.
- Velthuijs, M. (1994a). *Sapo tiene miedo*. Ediciones Ekaré.
- Velthuijs, M. (1994b). *Sapo y el forastero*. Ediciones Ekaré.

Zaparaín, F. y González, L. D. (2010). *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: Construcción y lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha /Universidad de Valladolid.