

Un vistazo a la página desde una lectura detectivesca: conversación literaria desde el libro-álbum



A look at the page from a detective reading: literary conversation from the picture book

Israel Acosta Gómez

Israelacosta2203.az@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4167-192X>

Teléfono +5358657364

Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, UNISS
Sancti Spíritus, Provincia de Sancti Spíritus. Cuba

Fabio Jurado Valencia

fdjuradovunal@unal.edu.co

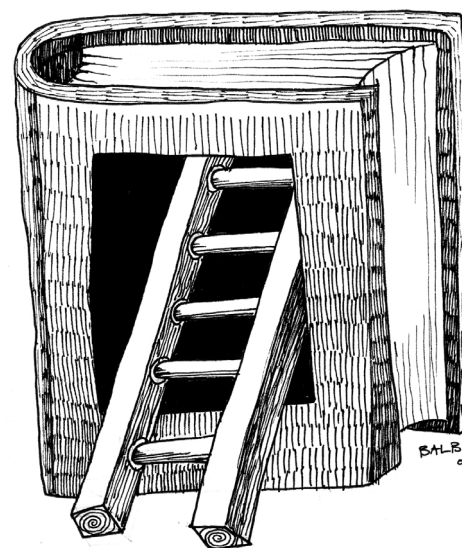
<https://orcid.org/0000-0001-6923-3652>

Teléfono +57-60-12212052

Instituto de Investigación en Educación

Universidad Nacional de Colombia

Santa Fe de Bogotá- República de Colombia



Recepción/Received: 20/07/2022
Arbitraje/Sent to peers: 22/07/2022
Aprobación/Approved: 17/08/2022
Publicado/Published: 15/10/2022

Resumen

La conversación literaria es una aliada para que los educandos aprendan a construir empatía a partir de los textos literarios, donde se ofrezca a cada uno de ellos oportunidades para argumentar y colegir sus puntos de vista. En este trabajo se dará cuenta de las apropiaciones que han hecho estos lectores potenciales a través de la lectura del libro álbum de *La cigarra y la hormiga*, de Esopo (2010), para el despliegue de la conversación literaria vista como situación de enseñanza compartida. Para ello se han diseñado “Dúos apreciativos” (subcategorías) en función de claves de acceso a la lectura tomadas de los aportes sobre las respuestas lectoras de (Kiefer, 1999; Sipe, 2008; Fittipaldi, 2012). Se pormenorizará desde un estudio descriptivo-narrativo-analítico para *interpretar esos modos de leer irisados* (Barthes, 2009), que han connotado la actividad del leer.

Palabras clave: conversación literaria, lectura, libro álbum.

Abstract

Literary conversation is an ally for students to learn to build empathy from literary texts, where each of them is offered opportunities to argue and collect their points of view. In this work, the appropriations that these potential readers have made through the reading of the picturebook of “The cicada and the ant”, by Esopo (2010), for the deployment of the literary conversation seen as a situation of shared teaching. To this end, “Appreciative Duets” (subcategories) have been designed based on access keys to reading taken from the contributions on the reading responses of (Kiefer, 1999; Sipe, 2008; Fittipaldi, 2012). It will be detailed from a descriptive-narrative-analytical study to interpret *those iridescent ways of reading* (Barthes, 2009), which have connoted the activity of reading.

Keywords: literary conversation, reading, picture-book.

Author’s translation.

*“Te otorgo como don, siguió diciendo el hada,
que por cada palabra que pronuncies
(te) salgan de la boca una flor o una piedra preciosa”.*

Charles Perrault (1989)

*“...El sentido de esta actividad está puesto en rastrear el significado que asignan
al texto, por un lado; y por otro, en que vean que sus opiniones tienen un valor
interpretativo...” (p. 121).*

Mirta Gloria Fernández (2006)

Introducción

La necesidad de leer hoy se revaloriza más, y con mayor frecuencia, como práctica que muta a formas, vías y propósitos distintos. No solo basta leer para interpretar; la literatura demanda hablar con los otros, mirarnos y comprometernos con el horizonte existencial. Para ello, el aula de Literatura brinda infinitas posibilidades.

Teixidor (2007) valora la lectura como una actividad que propicia el encuentro con la otredad en la conversación, porque cuando se cruzan las miradas y las apreciaciones sobre la obra surge el destello del sentido. Reitera Teixidor que “...leer y hablar nos da felicidad, nos hace salir de nosotros mismos y nos libera” (2007, p. 11). Por eso se dice con frecuencia que leer nutre. Sin embargo ¿se sabe en serio qué es leer? Leer como acto de dialogicidad y de introspección; un leer desde el libro álbum que promueva el pensamiento y el dialogar. Leer el libro-álbum, por ejemplo, es poner a prueba una energía mental y sociocultural; leer es, asimismo, reaccionar frente a un problema y buscar respuestas. Bettelheim y Zelan (1983) explican:

... Cuando observas a niños que están aprendiendo a leer en la escuela te convences de que, lejos de ser una diversión entretenida, la lectura incrementa en gran medida la tediosa duración de la jornada. Nada resulta más aburrido que tener que emplear el tiempo y concentrar la energía mental en cosas como los fonemas, el reconocimiento visual, el descifrado de palabras y la lectura de combinaciones sin sentido y de pesadas repeticiones de palabras. ¡Todo ello cuando el niño podría dedicar el mismo tiempo a la ‘entretenida diversión’ de leer una historia verdaderamente absorbente (p. 29).

Bettelheim y Zelan (1983) cuestionan los métodos de las cartillas tradicionales y las rutinas porque estas subestiman el potencial creativo del niño. Pierce (1988) aludía a la lectura como una especie de abducción, es decir, de predicciones e hipótesis, contrario a la actividad de descifrado y de repeticiones. Se lee cuando se interpreta y al interpretar se juega con las palabras. “Leemos, ciertamente, cuando reconstruimos el significado...” (Cañón y Hermida, 2009, pp. 24-25), porque al interactuar los lectores, ellos se convierten en autores también, viven junto a la obra, dialogan junto a ella, participan de su construcción y llegan por aproximaciones a conclusiones al fundamentar sus puntos de vistas desde sus intereses y motivos. Fittipaldi (2007) lo determina, al decirnos:

... Como todo diálogo, es también principio o forma de construcción del conocimiento; así como la mayéutica socrática, el texto literario constituye una manera de aprehender el mundo y, como tal, puede ser considerado un modo de conocer. La literatura...ayudaría a los lectores a llegar a conclusiones... (p. 368).

En el presente trabajo, pues, se tiene como objetivo analizar las respuestas que ofrecen los lectores y lectoras sobre un libro álbum a través de la creación de subcategorías de análisis, las cuales se han elaborado a partir

de las claves de acceso propuestas por (Kiefer, B. 1999; Sipe, L. 2008; Fittipaldi, M. 2012), y desde donde se crearon “Dúos apreciativos” para evitar los solapamientos de sentidos, y para generar apreciaciones más plurales de los lectores y lectoras, como sujetos sensibles.

La lectura del libro álbum. Una experiencia de socialización y construcción de respuestas colectivas

El libro-álbum es un tipo de libro que rompe, es decir, escinde la habitual práctica de leer solo palabras; promueve modos de lectura paralelo entre la imagen y la palabra, entre lo invisible y lo perceptible. A partir de estos libros, los docentes son capaces de estimular nuevas experiencias y promover la conversación, donde los lectores y lectoras puedan intercambiar sus reflexiones y vivencias, y desde donde se puedan proporcionar instancias para el completamiento de los espacios de no dicho que el texto evoca. Taberneró (2011), apoyada en Eco (1979) afirma que:

... El álbum implica, en el proceso de interpretación, la colaboración de un lector modelo eminente que vaya “llenando” los espacios vacíos generados por la conjunción de lenguajes que, por su forma de significar, son irreconciliables. La linealidad del texto se contradice con la globalidad de la imagen en su forma de construir sentidos (p. 106).

El lector modelo está solapado en el texto y el juego consiste en descubrirlo. Durán y Fittipaldi (2010) destacan que leer el libro álbum es una actividad de reconstrucción de sus acervos (los palimpsestos), porque es un artefacto cultural que demanda el reconocimiento de sus intencionalidades y son estas intencionalidades las que convergen en las lecturas plurales. Petit (2015) al referirse a las significaciones del leer, plantea que:

... Más allá, para cada uno, leer y recordar sus lecturas, o sus escapadas culturales, sirve para proyectar un poco de belleza sobre lo cotidiano, para dar trasfondo poético a la vida, para trazar historias que tal vez no se realizaran jamás, pero que son parte de sí mismo (p. 54).

Colomer (2005), además, señala que “los niños deben construir su propio horizonte de expectativas contra el cual proyectar cada nueva lectura...es necesario ayudar a los niños y las niñas a establecer relaciones entre muchas lecturas” (p. 215). Por ende, para Montes (2001), determina que leer es ante todo “descubrir”, o modificarnos, (porque precisamente, si el texto *nos dice*, nos con-forma y nos trans-forma) por ello, ella dice:

... Leer es, en un sentido amplio, develar un secreto. El secreto puede estar cifrado en imágenes, en palabras, en trozos privilegiados de ese continuum que llamamos ‘realidad’. Se lee cuando se desvelan los signos, los símbolos, los indicios. Cuando se alcanza el sentido, que no está hecho sólo de la suma de los significados de los signos sino que los engloba y los trasciende. El que lee llega al secreto cuando el texto le dice. Y el texto si le dice, entonces lo modifica... (p. 83).

Es decir, que la comprensión hace visible un estado de ánimo, en donde los intereses fluyen, donde el leer y el comprender son herramientas socioculturales. Así, una actividad meta-reflexiva es vital, para identificarse con los mensajes y estética de las obras.

Por otro lado, Escarpit (2006), propone considerar los elementos que inciden en la lectura del libro-álbum: el plano del texto, el plano de la imagen, las relaciones entre el texto y la imagen. Cada lector identifica indicios y rastros invisibles en la actividad hermenéutica. El trabajo interpretativo se apuntala en la conversación (interior primero y exterior después) sobre la configuración de la interpretación, la cual demandará de los lectores y lectoras signifiquen a partir del álbum sus posibles intenciones. Por ello, vale destacar, desde los postulados de Fernández (2006), que “...lo importante es que se trabaje imprimiendo el deseo y la suma de sentimientos suscitada por la lectura...” (p. 120), una lectura del libro-álbum que deja huellas en los afectos, y, esto es otro signo-carácter que no debemos olvidar; porque las lecturas dejan impresiones, sensaciones, que las podemos entrelazar con los sentidos eferentes que se gestan en el seno del colectivo de lectores.

La interpretación del libro-álbum origina, por tanto, apreciaciones distintas, bien por la variedad de saberes que los alumnos poseen y, además, por la diversidad de juicios sobre el conglomerado de colores y el diseño

de las imágenes, como espacio de re-construcción afectiva y estética que estas dejan en la conciencia de los lectores y lectoras. Silva-Díaz (2006) lo explica así:

... Cuando leemos vamos haciendo ajustes: calibramos lo que quieren decir las imágenes de acuerdo a lo que afirman las palabras y lo que quieren decir las palabras de acuerdo a las ilustraciones; esta oscilación de ajustes y reajustes es permanente y única en cada lectura. En un álbum un discurso siempre limita o expande a otro; lo que quiere decir que un código siempre simplifica o complica lo que el otro asiente (p. 25).

La lectura del libro-álbum demanda una lectura crítica, lo cual implica leer los intersticios Eco (1979) o aberturas que potencian modos de leer distintos y abordajes que instan al diálogo, desde la relación texto-imagen. Hay que saber cuánto influye el uno sobre y el otro, y cuánto ayuda el texto lingüístico a la imagen y viceversa.

Para Jurado (2009),

... Al interpretar, el lector completa la obra, coopera con ella para que funcione: sin el lector, el libro es una máquina perezosa...Cómo la interpreta, es otro asunto. Infinitas representaciones, según sea la experticia cognitiva del lector, habrán de constituir ese mundo interior, propio del pensamiento, en el acto dialógico de la lectura... (p. 103).

En tanto, las repuestas lectoras están condicionadas por el nivel de saberes/experiencias que los lectores y lectoras poseen, tanto aquellas referencias de diversa índole de tipo alusivas a la historia, lo que puede conectar con su experiencia del mundo, así como aquellas concernientes a las formas mismas de enunciación, o formas del decir del texto, que coquetean con esos sujetos cognoscentes, los cuales son seres curiosos. Estas respuestas lectoras se enriquecen con los significados que cada sujeto aporta al curso de la lectura, y, la conversación se convierte en un acto de descubrimiento. Durán (2006), lo asevera al aludir como al ilustrador como sujeto que advierte y juega con los sujetos lectores, pues, “‘descubrir’ lo que ilustrador ha camuflado produce un gozoso estado de ánimo en el lector, que ve en la obra un juego divertidísimo que le impulsa a pedir más...” (pp. 98-99). Y, eso se ve instado desde el círculo de lectores que se comunica ente entre sí con el mundo de la obra y la interpela.

Los signos portadores del sentido. La recepción como producción/construcción de representaciones plurales desde la empatía como noción de exteriorización

“... El lector competente... se reconoce como interpretador del texto condicionado por los factores lingüísticos, culturales, sociales, vivenciales, etc., que integran sus conocimientos...” (s/p)

Antonio Mendoza Fillola (2002)

“...Leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo...siguiendo la llamada de los signos del texto...” (p. 42)

Ronald Barthes (2009)

Los lectores y lectoras lanzan, crean hipótesis en torno a lo que dicen las palabras debajo o al lado de las imágenes, porque desde el signo y sus plurales formas de significar, es que la lectura del libro-álbum recobra su sentido en la conciencia de los lectores. El libro-álbum, por ende, estimula esta construcción de posibles alternativas de sentidos; por ello, para los autores de este artículo, el signo es una representación *lingüístico-visual-icónica-indicial*; es decir, integra los tres tipos de signos que circulan en la cultura: el símbolo (la palabra), el ícono (la imagen) y el índice (la señal), que destella, activa la conciencia de los sujetos. De esta manera, desde las esencias de Vázquez (2002), “...el signo es de por sí una relación. Un puente que el hombre establece entre una cosa y un sujeto, o entre la exterioridad y la conciencia. El signo es representación” (p. 39). Desde el signo se advierten, en la lectura del libro-álbum, un sentido que se pluraliza.

Esta simbiosis alude a los signos, los cuales son representaciones asociadas al carácter mismo del objeto, y sus posibles interpretaciones. Escarpit (2006) lo corrobora, además, al decir que “cuando un álbum es complejo,

algo que ocurre a menudo, varios lectores no son suficientes para develar tantas sutilezas de la imagen o de la relación texto/imagen. Faltaría un tiempo de reposo, de redescubrimiento...” (p. 18). En tal caso, el sentido del signo se esclarece desde la colectividad, y desde el reposo (distanciamiento crítico) de esos lectores y lectoras ante las respuestas diversas que pueden surgir en el seno de una comunidad de lectores. Jurado (2016) expone en torno a los signos que:

... Los signos son representaciones que el hombre construye para asignarle sentido a las cosas. Por eso cada signo está en el lugar de alguna cosa: la representa. El signo se constituye, tiene existencia, cuando alguien lo interpreta y al interpretar identifica aquello que está representado... (p. 27).

El docente/mediador puede, sin imponer, especificar o ayudar a esclarecer la ambigüedad o vaguedad de ciertos signos, porque se deben esclarecer los intersticios de cada imagen o ilustración para desambiguar el sentido (la cosa en sí). Cirianni y Peregrina (2007) explican que, “...no hay que preocuparse si a veces en la discusión en el grupo se lanzan hipótesis disparatadas. Lo importante es la reflexión y el ejercicio de la palabra” (p. 51), aún, cuando no se esté de acuerdo en el propio círculo de lectores.

Entonces hay que generar situaciones donde los lectores sean invitados a descubrir los mundos representados en los textos (en las imágenes), sin temor a la palabra y su ponderación, lo que requiere de unos lectores que actualicen los signos como esencias semióticas. El trabajo del docente/mediador es poner en “alerta” al lector, es decir, escuchar a los lectores y poder reflexionar junto con ellos sobre esos hallazgos que han divisado partir de la construcción de sus propias hipótesis. En tanto, la imagen como signo permite generar relaciones entre lo que se cuenta y las interpretaciones que se derivan de ella y que tendrán ciertísimas implicaciones en el argumento de la obra; por ello, para Colomer (1996), esto se explica, cuando dice:

... El trasvase hacia la imagen afecta a casi todos los elementos narrativos. Un trasvase muy usual es el de confiar a la imagen la descripción de los personajes, de los escenarios e, incluso, de las acciones secundarias de los personajes... La imagen... no solo permite la presentación previa, sino que facilita el establecimiento del marco de las relaciones de la historia... (p. 28).

Pues, si los lectores y lectoras reflexionan sobre los sentidos construidos en la conversación (establecer redes entre lo que sabe y aporta cada cual) el signo se representará no de forma homogénea, sino que a cada quien le podrá decir cosas disímiles; es decir, de las imágenes que lo generan o evocan, pueden profundizar en los niveles de la propia interpretación gestada en el seno de una comunidad de lectores, pues, la interpretación se verá matizada (pluralizada) desde los intertextos que cada lector posee, porque cognitivamente los construye (o se construyen) desde la experiencia; así, para Mendoza Fillola (2003)

... Mediante esas actividades cognitivas de relación, el receptor se implica en la reconstrucción del contenido y del significado del texto y, a la vez, valora la continuidad entre diversas obras que se insertan como componentes de otras producciones culturales; el lector, entonces, percibe intertextos... Cada texto, cada página apela a la participación del lector para que este capte la intención y el valor de una determinada forma de expresión... Teniendo en cuenta que en la recepción lecto-literaria, el ‘reconocimiento’, la identificación de referentes y de claves intertextuales preceden a la comprensión, se hace evidente que los saberes que integra la competencia literaria se activan ante el discurso percibido, para hacer posible la construcción de interpretaciones del mensaje (pp. 30-32).

Esto de la identificación de referentes y de claves intertextuales, nos remite a que cada sujeto advertirá en la lectura una noción de mediación (interacción responsable), para abrir desde el texto sus posibles interpretaciones, lo cual se traduce en que el mediador de lectura se convierte en un facilitador que genera prácticas de inserción, es decir, donde todos los lectores y lectoras tienen el derecho a expresarse, de permitirse ofrecer “noticias de sí mismo” como diría Stapich (2008), y de identificar claves susceptibles de integrar en la obra que se lee. Además, el mediador es un sujeto que sirve de agente entre su cultura y el conocimiento que se teje en torno a un libro y la apropiación que de él se puede hacer cuando se dialoga y se construyen procesos de

aprendizaje situados; para Griffin y Cole (1991) y Munita (2014) se plantea como un reto para una educación literaria efectiva, que, desde luego, dicho mediador puede desarrollar desde su actividad, al:

- ... Ser capaz de leer obras literarias diversas y de hacer conexiones intertextuales entre ellas, ampliando así sus posibilidades de fruición y de participación cultural...
- Ser capaz de elaborar preguntas relevantes en el proceso de lectura, de compartir sus impresiones personales sobre los textos, de profundizar y enriquecer esas impresiones formulando interpretaciones de mayor complejidad...
- Mostrarse abierto a considerar múltiples caminos interpretativos en el proceso de lectura, a reflexionar sobre posibles interpretaciones alternativas surgidas en el seno de una comunidad de lectores, y a confrontarlas con (y validarlas en) las claves de lectura del propio texto... (p. 126).

Por consiguiente, Griffin y Cole (1991), se refieren y parafrasean a Vygotsky, cuando aluden a lo interno y a lo externo, y nos remite a la misma mediación como proceso psicológico y cultural de participación y de apropiación. Así, ellos manifiestan que:

[...] Trata de la relación dialéctica entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico y las transformaciones de un polo en otro. La cultura exterioriza la mente en sus herramientas... El cambio cognitivo lleva consigo las interiorizaciones y las transformaciones de las relaciones sociales en las que median las interacciones entre las personas y entre estas y el mundo físico... (p. 77).

Desde luego, esto nos permite pensar que esa bien necesaria participación cultural a la cual alude Munita (2014) potencia el poder departir entre uno y otro juicio, llegar a consensos, que es en gran medida lo que posibilitará que cada estudiante exteriorice su experiencia de lectura (sus connotaciones simbólicas), sin encuadrarse en una “verdad absoluta”, porque para la literatura no hay verdades, sino aproximaciones a posibilidades que se objetivizan desde la lógica, la razón y respetando la otredad, o sea, desde la interacción como proceso de comunicación/comprensión lectora múltiple. Es que, como bien expresa Fittipaldi (2015) “...la literatura ofrece a los lectores la oportunidad de reflexionar sobre la experiencia para transformarla y a la vez transformarse...” (p. 17).

Así, cuando los niños y las niñas dialogan entre sí, no solo están mejorando su habilidad de expresión, sino que la misma actividad de lectura es generadora de la empatía o maneras de relacionarse con los otros al respetar esos modos de sentir y decir; además, tienen la oportunidad para re-crear y jugar con la obra, para apropiarse de ella, porque este (el diálogo) constituye una herramienta cultural para la comunicación del sentido compartido. Fittipaldi (2007) lo expresa, al enunciar que “...como todo diálogo, es también principio o forma de construcción del conocimiento...el texto literario constituye una manera de aprender el mundo y, como tal, puede ser considerado un modo de conocer...” (p. 368). Ese diálogo puede desencadenar una intención de respuesta, de socialización, que genera en los sujetos la construcción y la participación atendiendo a la diversidad de respuestas que pueden generarse. López, Fillipetti y Richaud (2014), lo refieren al indicar que:

... Se podría decir que la empatía es la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar. Es una habilidad indispensable para los seres humanos, teniendo en cuenta que toda la vida transcurre en contextos sociales complejos (p. 38).

Por lo que, la lectura literaria vista desde este filtro crea vínculos de sensibilización hacia lo dicho por otros, hacia esas ideas que los inter-vinculan y los instan o convocan a la misma complicidad/cooperación para des-tejer esos caracteres que generan saberes y que estos sirven para interactuar con los mensajes éticos y estéticos que emanan de la obra. En tal caso, tomamos tres supuestos expuestos por Mendoza (2002), cuando expresaba que la interacción supone la recepción, a saber:

- a. el *acto de comunicación lectora* es el efecto resultante del proceso de recepción e interacción entre un texto y su lector;
- b. en ese acto de comunicación se integran saberes y habilidades;

c. la *recepción lectora* no es una *recepción pasiva*, sino un proceso de interacción entre el texto de la obra y el texto del lector (s/p).

Para García Canclini *et al.* (2015) “la lectura convoca afinidades y desarrollo vínculos cómplices, afianzando los lazos sociales y contribuyendo al desarrollo de una sociedad abierta al diálogo... la lectura sirve para conectar con otros; es una experiencia social y colectiva; y desarrolla los valores que sustentan la vida democrática...” (p. 226). Así, esos vínculos de sociabilidad, en la lectura literaria promueven la cooperación como proceso de elucidación de las certezas que se enhebran entre todos. El propio Mendoza Fillola (2002), explica que el proceso de recepción lectora se pone de relieve el diálogo interactivo que el receptor mantiene con el texto, pues “(1) la cooperación y la interacción son ejes de todas las actividades que realizan durante el proceso de lectura y (2) la lectura hace del lector el responsable de la atribución de significados, de la formulación de interpretaciones y de las estructuras y referentes textuales” (s/p).

Para descubrir las intenciones de los signos que se esbozan en cada ilustración, debe entenderse que los lectores y lectoras son unos detectives que corroborarán o no el sentido interno de la trama que se narra, es decir, no solo mirarán el texto, en tanto ilustración, sino que verificarán tenazmente la narratividad que fluye en la obra. Para Durán (2006), al referirse al lector expone que “...su mente detectivesca debe encontrar la clave para descifrar el mensaje y, mediante esa clave, avanzar sinuosamente por el relato visual para descubrir su coherencia interna...” (p. 100). De manera, que los signos en el libro-álbum no son mero ornamento (ilustraciones, colores, líneas...), sino que de ellos depende en gran medida su significatividad y relevancia para connotar los mensajes de la obra, no solo basados en hechos axiológicos, sino en convenciones estéticas y artísticas que sirven de andamiaje para horadar la obra, es decir, para desenmascararla desde el silencio que nos otorga. Petit (2001) al referirse a los procesos de simbolización sostiene que el texto literario “viene a liberar algo que el lector llevaba con él, de manera silenciosa. Y a veces encuentra allí la energía, la fuerza para salir de un contexto en el que estaba bloqueado, para diferenciarse, para transportarse a otro lugar” (p. 48).

Sobre la experiencia pedagógica

La experiencia pedagógica que se mostrará es a partir de la lectura y análisis de la fábula de *La cigarra y la hormiga*, de Esopo contenida en el libro *Cuentos para soñar* (2010), cuyo ilustrador es Macus Romero, la adaptación narrativa de Varda Fiszbein y la edición y diseño de Elizenda Nogué.

Dicha experiencia se circunscribió dentro de un proyecto pedagógico llevado a cabo en una Escuela Secundaria Básica con niños y niñas de séptimo grado. Está se desplegó a partir de una pesquisa de tipo descriptivo-exploratoria que permitiese ver durante la realización de experiencias de conversación, aquellos tipos de respuestas que los lectores y lectoras exteriorizan (tipo de intervenciones y de sentimientos producidos desde la lectura) vista como práctica de apropiación y de diálogo compartido, lo que propició, según Llamazares, y Alonso-Cortés (2016) “...la verbalización y exteriorización de los procesos de pensamiento y de autorregulación llevados a cabo por el docente, permitiendo que los niños observen cómo se construye la comprensión de textos” (p. 156). Se analizarán los tipos de respuestas lectoras en función de la construcción de subcategorías, las cuales son nodos cognitivos desde donde los educandos construirán sentido a partir del trabajo de mediación.

En tal caso, la concepción de los “Dúos apreciativos” resulta importante para el estudio que se llevó a cabo, puesto que a partir de algunas claves de acceso a la lectura (ya existentes en la teoría), se ha intentado construir subcategorías de análisis, para cruzar e interrelacionar, a partir de vinculaciones entre unas y otras claves, y permitir una exteriorización más integral de los lectores de su propio pensamiento. Se han tomado algunos elementos que coinciden en cada una de las claves, que sirven a su vez como *nodos de articulación*, para evitar consiguientemente los solapamientos entre cada una de ellas. En consecuencia, las subcategorías propuestas promueven interpretaciones más exhaustivas, profundas y creativas. Kaufman (2004), así, lo demuestran al enunciar que hay que “brindar ocasiones sistemáticas para compartir la evaluación de posibles interpretacio-

nes sobre lo leído, identificar ‘pistas’ en los textos que permitan corroborar, reformular y/o descartar tales interpretaciones” (p. 150).

Estas subcategorías, además, buscan dar respuesta a que, precisamente, los lectores y lectoras puedan en numerosas ocasiones acceder/utilizar a una clave de lectura o a varias, o relacionar unas con otras, pues, en el proceso de explicitación de las inferencias e hipótesis de lectura, es que los lectores y lectoras expresan sus puntos de vistas, y notamos con frecuencia que una clave de lectura alude a otra de forma interdisciplinar.

Por ello, en la Tabla 1 se ofrecen las claves de acceso que se han cruzado para analizar de mejor manera la obra, y desde las cuales se proponen subcategorías de análisis a partir de los planteamientos de los autores que se han tomado como referencia. Estas subcategorías diseñadas estimulan una observación más abierta y menos adoctrinada a la misma obra en sus especificidades. Promueven, que el sentido sea plural, y que los sujetos lectores puedan tener siempre la palabra, su derecho a la enunciación.

Tabla 1. Límites de contacto para analizar las respuestas lectoras en la conversación literaria

Las respuestas lectoras en la conversación literaria por medido de “dúos apreciativos” ¹ según el grupo de estudiantes de séptimo grado de Secundaria				
Cruce de claves: 1) <i>Informativo-realista</i> Kiefer (1999) y Fittipaldi (2012)	Cruce de claves: 2) <i>Intertextual-mediático</i> Sipe (2008) y Fittipaldi (2012) y	Cruce de claves: 3) <i>Imaginativo-personal</i> Kiefer (1999) y Fittipaldi (2012)	Cruce de claves: 4) <i>Performativo-metafórico</i> Sipe (2008) y Fittipaldi (2012)	Cruce de claves: 5) <i>Composicional-heurístico</i> Kiefer (2005) y Fittipaldi (2012)
Subcategorías que se han construido: 1-Lo hipotético-inferencial. 2-La apreciación simbólica (la comparación con la realidad). 3-El análisis de signos textuales. Índice de logro: Los lectores y lectoras serán capaces de construir relaciones hipotético- inferenciales con el fin de ir apreciando los entornos de la obra objeto; compararán lo leído con cosas de la cotidianidad. Ellos describirán lo narrado en las ilustraciones y los estilos para crearlas.	Subcategorías que se han construido: 1-Lo interpretativo-intertextual. 2-Lo informativo-personal. 3-Lo asociativo-relacional. Índice de logro: Los lectores y lectoras serán capaces de interpretar al tener en cuenta la vinculación que hacen ellos con ciertos productos culturales, es decir, como asocian y/o logran hacer conexiones entre lo personal. (Realización de conexiones entre los saberes adquiridos-previos, y la puesta en relieve según lo que el texto evoca).	Subcategorías que se han construido: 1-Lo interpretativo-temático. 2-Lo descriptivo-imaginativo. 3-Lo experiencial-social. Índice de logro: Los lectores y lectoras serán capaces de entrar en la vida del texto; pues puede permitírseles vincular el texto con la vida propia. Además, se les ofrecerá la posibilidad de expresar: opiniones y sentimientos en función de lo narrado y de las propias ilustraciones, donde el niño y la niña, a su vez proyecten sus experiencias de vida.	Subcategorías que se han construido: 1-Lo comprensivo-creativo. 2-Lo vivencial-sensible. 3-Lo reflexivo-situacional. Índice de logro: Los niños y las niñas serán capaces de transformar el texto leído en pretexto, para desplegar la imaginación y la creatividad; donde irán a una actividad de comprensión más profunda que admite el juego con el lenguaje.	Subcategorías que se han construido: 1-Lo visual-expresivo (Interpretación de símbolos). 2-Lo intencional-interpretativo (Construcción de hipótesis). 3-Lo representacional-inferencial (valorativo). Índice de logro: Los niños y las niñas serán capaces de solucionar problemas de comprensión, a través de construcción de la construcción hipótesis y la representación de inferencias, en función del nivel de lectura crítica de las imágenes y sus respectivas evocaciones. Se destacarán el color, las formas y tipografías de letras; todos los elementos artísticos, desde un comentario interpretativo a partir de las ilustraciones y sus posibles evocaciones representativas.

Fuente: Elaboración propia, 2021, al seguir los postulados de (Kiefer, 1999; Sipe, 2008; Fittipaldi, 2012)

Las intervenciones son fragmentos de una serie de sesiones de lectura en voz alta y conversación literaria sostenida durante el año escolar 2021, de acuerdo con los protocolos en la coyuntura de la pandemia, los cuales permitían el salón de clases 10 estudiantes por frecuencia (lo que significaba que había dos aulas de 20 estudiantes cada una, y debía repetirse esta actividad de lectura por estar contenida en el programa de estudios de la asignatura de Lengua y Literatura); por ello solo contamos con la anuencia de 10 lectores en el aula de la biblioteca (sesión mañana y tarde). El análisis de las imágenes se realizará dentro de las mismas conversaciones desarrolladas, o sea, mientras se va leyendo el libro álbum, se ofrece oportunidad de que los lectores y lectoras construyan sentido colectivamente, de que puedan comprender el texto desde la noción de diálogo compartido.

Se ha transcripto parte de la extensa conversación sostenida se transcribieron, al igual que el análisis de las imágenes del libro

La conversación literaria con los niños y las niñas a partir del libro-álbum

La cigarra y la hormiga

El docente les lee el libro álbum y luego inicia la conversación literaria, la cual constituye una de las partes de dicha conversación:

Fragmentos de la conversación literaria Algunos extractos

Docente: La cigarra, qué está haciendo ahí. ¿Cómo creen que fue ella?

Lorena: Es una cigarra que no hace nada, lo que hace es cantar, ahí hay saliendo de su boca musiquita. Ella está contenta, pero no está haciendo nada. No aprovechó el tiempo para irse a trabajar. Es realmente haragana, y ciertamente engreída y muy confiada, para mal...

Paola: Sí, sí, está en la rama del árbol soñando, porque tiene los ojos cerrados; ella cree que eso es lo único que tiene que hacer. Mi abuela me dice que no se puede ser vago, y eso es lo que es la cigarra; la cigarra es una vaga...

Lara: No es que ella sea vaga, pero es que no hizo nada, no quiero decirle vaga, pero no hay de otra...

Lucía: Es que ella, la cigarra, no quiso hacer nada de nada, por eso es que no tuvo nada al final. Lo que ella logró con su estarse quieta sentada en el árbol fue quedarse sin comida, por eso pasó un invierno sin nada...

Docente: ¿Les gustaría ser como la cigarra o como la hormiga? ¿Qué me dicen?

Lara: No, si es que ella era muy haragana; a mí me gusta trabajar, ser útil, hacer lo que manden los mayores...

Paola: No es posible, es que la cigarra no parece que sea trabajadora, su trabajo era cantar, pero si lo hubiera hecho haciendo sus labores, tal vez yo quisiera ser como ella, pero así no. Ser vaga, no...

Docente: ¿Cómo creen que se hubiera podido sentir la hormiga? ¿Qué me pueden decir de la imagen que lo ilustra?

Susana: Tal vez cansada, pero satisfecha; si es que estar cansada no quiere decir que no se deseen hacer las cosas. En la imagen veo que ella tiene los ojos cerrados, ello confirma mi duda de si estaba cansada o no; si lo estaba, pero satisfecha con que su labor estaba siendo de gran utilidad (...)

Los niños y las niñas pudieron apreciar el libro álbum de *La cigarra y la hormiga*, de Esopo, en una actividad de la biblioteca de aula programada dentro del sistema de tareas de la clase de Literatura, que apunta a la formación de lectores competentes. Veamos los respectivos análisis que se han hecho de las respuestas lectoras que se han construido, y de la puesta en práctica de las subcategorías diseñadas.

Cruce de claves entre (Kiefer, 1999) y (Fittipaldi, 2012)

Primer dúo apreciativo: El informativo-realista

Subcategorías que se han construido

1. Lo hipotético-inferencial. (Se da cabida a la lectura desde lo cotidiano, es decir, lo que enlaza la obra con la realidad más inmediata).
2. La apreciación simbólica (Se observará como los lectores aluden a la realidad, comparándola con la obra, porque la obra es en sí misma un inventario de experiencias socio-históricas).

3. El análisis de signos textuales. (Cada ilustración transmite una intención posible/previsible, y ello debe “descubrirse” en la socialización de ideas).

Índice de logro: Los lectores y lectoras serán capaces de construir relaciones hipotético-inferenciales. Desde la realidad en que viven, exploran caminos interpretativos para hallar posibles cauces de significación.

Los niños y las niñas aluden a que hay personajes que se oponen en el relato, es decir, una (la cigarra, que es vaga) y la otra (la hormiga, que es afanosa, esforzada). Una de las hipótesis o conjeturas principales a las cuales hicieron referencia es la importancia del trabajo. Además, asociaron que el verano es el momento propicio para disponerse a trabajar y que no podían “darse el lujo” de no hacer nada, porque cuando llegara el invierno, ¿qué harían? (**Fig. 1**). Otros lectores asociaron que en el verano uno se dispone a descansar, pero pusieron una condición: solo cuando todo esté hecho y no les falte nada por hacer. Coinciden en que si la cigarra hubiera sido más capaz y hubiese tenido más voluntad (de trabajar, esforzarse, y ser útil), hubiese podido alcanzar sus metas.



Fig. 1. Imagen (ilustración) que muestran en el libro álbum una marcada intención comunicativa de alegría y contento de la cigarra perezosa (la flecha muestra el silbido (índice) de la cigarra, lo que corrobora su creencia en tenerlo todo, y a la vez no tener nada. La deformación de la fuente de la letra lo pone de manifiesto). Canta sin saber lo que le espera; ella se mostró muy confiada ante la situación.

Algunos lectores y lectoras expresaron que la hormiga no descansaba y se la pasaba trabajando, cargando mucho peso encima; ella era feliz, porque sabía que si se esforzaba podría obtener mejores logros. Esto tiene una fuerte concomitancia con la categoría “composicional simbólica”, porque existen elementos concernientes al diseño y al color, como por ejemplo el sol que aunque pictóricamente no se vea en la imagen, sí en los pómulos de la hormiga y la hoja donde se halla situada cargando con pesada carga de provisiones, se refleja ese sol: en sus pómulos, con un color rojo intenso puede simbolizar no solo el cansancio, el agotamiento, sino el esfuerzo que comunica esta felicidad de la propia hormiga por la labor que realiza, y también la tristeza al final, de la cigarra, al cubrirse con las manos (símbolo más explícito), por no haber obtenido comida suficiente para pasar el invierno de mejor manera.

La ilustración que muestra a la hormiga con los ojos cerrados (**Fig. 3**), de esto se dieron cuenta, tres niños; quizá, dicen, es porque estaba contenta, cansada, o ambos estados, pero tal vez feliz por la labor que realiza.

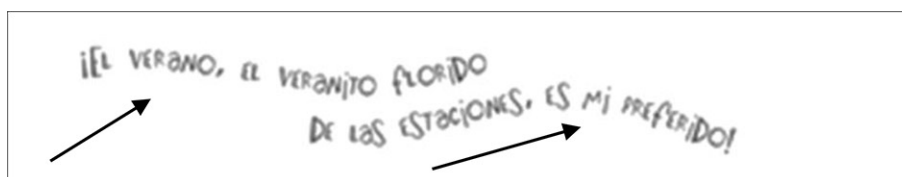


Fig. 2. Texto 1, rima o canción de la cigarra, donde se demuestra el nivel de despreocupación de la misma. Posee una ondulación de la tipografía, precisamente, para connotar esa alegría de ella.

Destacan que trabajaba, cumplía con su deber, y para ella no habría nada mejor. Hay una idea de estados de ánimos encontrados: por un lado la hormiga con unos ojos cerrados, por el cansancio, y por otro, una cigarra ciertamente insatisfecha (afligida), porque no supo aprovechar el tiempo. (Esto se analizará con más detalle más abajo). Desde el punto de vista compositivo, en los pómulos de la hormiga se han sonrojado del placer tal vez, pero el sol tiene su cuota de sentido en la historia (de esto se analizará más adelante).



Fig. 3. Imagen (ilustración) que muestran en el libro álbum una marcada intención comunicativa de alegría y contento de la hormiga trabajadora (las flechas indican la sombra de la hormiga proyectada por el sol: está extenuada, pero contenta por su labor).

Los lectores y lectoras comentan que la cigarra está muy segura de tenerlo todo, por eso no trabaja; canta, se ve en la ilustración (**Figs. 1 y 2**) cómo sale música de su boca; está a sus anchas, coinciden varios lectores en que no supo valorar las bondades del verano, en cuanto es una estación donde hay que trabajar para poder descansar luego. Piensa la cigarra, por tanto, que puede sobrevivir sin trabajar; esto desde el punto de vista compositivo-simbólico lo pudieron apreciar al analizar la última ilustración del libro-álbum: cómo cambia de estado de ánimo (de contenta a afligida). Se reafirma la idea de relaciones antitéticas entre una hormiga trabajadora y una cigarra haragana, o sea, se connota el cansancio-felicidad (de la hormiga) y la felicidad, desde una aparente (negación) por parte de la cigarra.

Cruce de claves entre (Sipe, 2008) y (Fittipaldi, 2012). Segundo dúo apreciativo: El intertextual-mediático

Subcategorías que se han construido

1. Lo interpretativo-intertextual. (Se da cabida a la interpretación sugerente, es decir, a la pluralidad de modos de leer y pensar).
2. Lo analítico-personal. (Se connotan los intertextos personales, la experiencia social de lectura).
3. Lo asociativo-relacional. (Se ponen de relieve diversas formas de llegar a las esencias de la obra).

Índice de logro: Los lectores y lectoras serán capaces de interpretar al tener en cuenta la vinculación que hacen ellos con ciertos productos culturales (lo que extraen del *habitus* social que le rodea, y algunos medios de difusión: como la música y la televisión).

Algunos niños y niñas hacen conexiones con la canción “La hormiguita retozona”¹ (que cantaba, jugaba... y no quería hacer nada), la cual comparte el mismo o parte del campo temático que se relata en el libro-álbum. Ellos establecen que en la canción, como en la fábula, se aprecia la necesidad de trabajar, de ser útiles. Pero son conscientes que en la canción la hormiga es vaga, porque no ayuda en los quehaceres a su mamá, y al final, aprende la lección; pero en la fábula, pasa lo contrario, porque la hormiga es trabajadora y le da una lección de vida a la cigarra. Hay una analogía por contraste que les ayuda a explicar su apreciación. Los lectores ejemplificaron con hechos de su vida cotidiana, cómo la canción y la fábula son diametralmente opuestas, pero al final la lección o mensaje es la misma. Así, entre esos ejemplos están: amigos y hasta familiares que se parecen a la cigarra, que se pasan el tiempo cantando y bailando, y no aportan, no desean consagrarse a una tarea; estos son ejemplos que connotan y actualizan la obra. Esto demuestra que un vínculo asociativo entre ambos textos (la canción y la fábula) porque sirve como nexo intertextual para explicar lo cotidiano, lo cual les favorece mucho, porque acceden al mundo real con el objetivo de esclarecer sus dudas para especificar o describir la obra con mayor nitidez.

Dos niños narran que una de sus hermanas no querían trabajar y creía que las cosas les iba a caer del cielo, así cantando como la cigarra y para nada siguiendo el ejemplo honroso de la hormiga. Como se muestra en la imagen del relato (**Fig. 1**), se aprecia cómo de la boca de la cigarra salen notas musicales; ella “nada más que hacía nada”, como dijeron dos niños. Asocian hacer nada con el relajamiento o la misma inactividad.

Tres niños, en la ilustración en la que aparece la hormiga trabajando, (**Fig. 3**) aluden a que el color azul del cielo significa que había que aprovechar el tiempo, el verano, para recuperar abastecimientos, para cuando llegara el riguroso invierno, porque ya era demasiado tarde. Tal vez, el propio invierno, más que la hormiga, le dio una buena lección a la cigarra. Por eso, para algunos niños, el verano y el invierno son dos personajes más; así, el verano premió a la hormiga y el invierno castigó a la cigarra. Aquí, reluce una canción de Liuba María Hevia que se titula “Siembra, sembrador”, donde resaltan algunos versos como: “salgo al amanecer y junto al hombre que siembra amor...”, “yo quiero en el surco sembrar amor...”, las cuales demuestran que el trabajo es símbolo de amor y de sacrificio.

Cruce de claves entre (Kiefer, 1999) y (Fittipaldi, 2012) Tercer dúo apreciativo: El imaginativo-personal

Subcategorías que se han construido

1. Lo interpretativo-temático. (Se construyen relaciones asociativas entre la vida cotidiana del lector y la imagen del texto).
2. Lo descriptivo-imaginativo. (Connotan ideas, intercambian entre ellos, socializan sus impresiones y analizan el texto).
3. Lo experiencial-social. (Se entrelazan historias de vida).

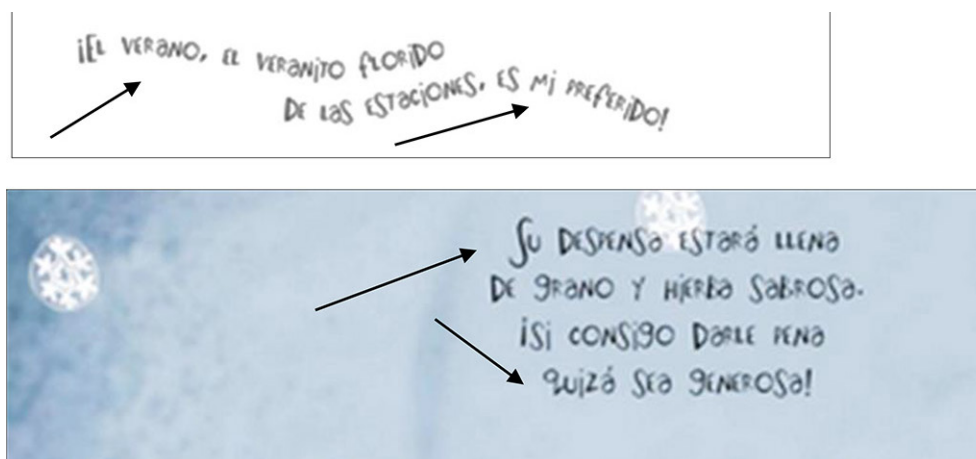


Fig. 4. Textos 1 y 2 (comparación) donde el primero presenta cambio de tipografía, letra ondulada, y el segundo que muestra, un estado de reflexión de la cigarra al ver que no había podido recolectar provisiones. En la narración hay una marcada intención comunicativa, al comprar ambos textos, de no haber sido precavida y cauta la cigarra.

Índice de logro: Los lectores y lectoras serán capaces de entrar en la vida del texto; pues puede permitirseles vincular el texto con la vida propia. El texto insinúa, y los lectoras y lectoras se apropian de esas formas del decir textual.

Los niños y las niñas se imaginan a los personajes, por eso expresan que, según la primera ilustración, la cigarra es creída, confiada, fanfarrona, (Fig. 1), la cigarra es creída, confiada, fanfarrona, porque pensaba que el esfuerzo le iba a caer del cielo. Pudiera estar pensando en cómo ganar la comida sin tener que hacer nada; la ilustración muestra la actitud de vagancia y haraganería que preconizaba (Fig. 1). Por su parte, en la ilustración de la hormiga y sus labores, como se ilustra (Fig. 3), varios niños consideran que ella sí que estaba segura de lo que quería: trabajar para tener, y de que trabajar sí vale la pena, aunque haya que esforzarse un poco más. Concluyen que la cigarra “era una presumida o engreída”.

En las ilustraciones, según refieren los niños y las niñas, existen muchas significaciones, existen para ellos muchos vínculos entre los colores: azules, grises y naranjas, acentúan cada significado que de las obras se extraen. Por ejemplo, en la última ilustración se aprecia cómo el ilustrador combina el color medio gris del cielo con el estado de ánimo de la cigarra, que se sentía abatida por no haber hecho lo que debía. (Ver dúo apreciativo 5).

A otros lectores les parece que la cigarra merecía la lección que le dio la hormiga, porque anteriormente le aconsejó que trabajara, y ella no quiso escuchar el consejo; por eso, la cigarra vagaba ahora pidiendo ayuda. Otros niños expresaron que la hormiga debió haberle ayudado, dado abrigo, para que la cigarra aprendiera la lección de una forma menos inhumana, porque además se podía morir de tanto frío. La ilustración al final muestra cómo caen las escarchas de nieve y cuatro niños expresan que debía haber mucho frío porque la cigarra está abrigándose con sus manos, es decir, estaba además cansada de caminar buscando cobijarse.

Muchos niños (cinco) apreciaron que el color gris del cielo al final, como el azul, al principio, significan mucho para el relato; apreciaron cierta carga simbólica o metafórica. El cielo gris, medio nublado, reflejaba la “crueldad” del invierno (Fig. 5): ese frío inmenso que sentía la cigarra, tal vez sea otro de los castigos que la vida le dio y reiteran que “en la vida hay que esforzarse, porque si no de tanto retozar, pues de no hacer nada, les puede pasar lo que le pasó a la necia cigarra”.



Fig. 5. Imagen que muestran en el libro álbum una marcada intención comunicativa de abatimiento, extenuación de la cigarra haragana (la flecha es un índice que muestra cómo el viento o ráfaga contribuye a acentuar la idea de cansancio de la cigarra), que desde el punto de vista compositivo se connota de buena manera.

Cruce de claves entre Sipe (2008) y Fittipaldi (2012). Cuarto dúo apreciativo: El performativo-metafórico

Subcategorías que se han construido

1. Lo comprensivo-creativo. (Descubren intencionalidades que contribuyen a la construcción del sentido).
2. Lo vivencial-sensible. (Continúan aludiendo a su vida personal. Crean sus propias obras; se apropian de la historia leída y despliegan las suyas propias).
3. Lo reflexivo-situacional. (Se reflejan en la obra los modos de pensar y vivir de los lectores).

Índice de logro: Los niños y las niñas serán capaces de transformar el texto leído en pretexto, para desplegar la imaginación y la creatividad. Expresaran sus puntos de vista de otra manera, escribiendo.

Algunos niños hacen rimas pequeñas, versos alusivos a la moraleja de la fábula. En el libro álbum *La cigarra y la hormiga* recrean el sentido del texto. Utilizan sus saberes y experiencias culturales para relacionar su historia de vida con el relato leído. Así, aluden al que trabaja como la hormiga (ejemplifican con miembros de su familia y vecinos). Dicen que tiene todo, el que sabe hacer y hace, y el que está sentado, viendo los días pasar, nada podrá tener. Algunas rimas hechas por los niños de manera colectiva en torno a la hormiga fueron: “El que trabaja como la hormiga come miga y come pan”; y una rima alusiva a la cigarra: “Los que andan como vagos ni pan ni miga tendrán”. Ellos recompusieron estos dos versos formando un curioso poema que titularon *La historia de Cigarra y Hormiga*, y que pudo servir para amplificar la experiencia de cada quien desde su comprensión creativa:

El que trabaja como la hormiga tiene como premio el pan,
¡Los que andan como vagos ni pan ni miga tendrán!

Es muy interesante ver cómo los niños se empoderaron con el texto leído, y según estas rimas, se infiere que los niños y las niñas hacen suya la historia del libro álbum, la reconstruyen y la relacionan con sus mundos.

Juegan con las palabras al relacionar sus vivencias (sus propias formas de entender) a partir del texto-álbum. Producen, además, otros textos para exaltar el sentido del texto base. Con sus formas de explicar e interpretar la realidad exteriorizan su sensibilidad hacia el componente temático primario, y hacia las convenciones con las cuales se escribe la obra, para visibilizar una recepción activa, artística y plural como lectores.

Entre todos los niños crearon un poema, o hipertexto de la fábula; lo titularon “Historia de Hormiga y Cigarra”

¿A dónde va la hormiga trabajadora?

¿A dónde va la cigarra haragana?

La primera, en su trajín ocupada –¡a buscar quehacer!

La segunda, lenta y holgazana –no sabe qué hacer.

Si las dos se ayudaran, si las dos cooperaran

¿No sería más lindo el deber?

Cruce de claves entre (Kiefer, 2005) y Fittipaldi, 2012).

Quinto dúo apreciativo: xComposicional-heurístico

Subcategorías que se han construido

1. Lo visual-expresivo (Interpretación de símbolos, indicios sígnicos... letras, colores, formas... y ofrecen su visión personal-compartida).
2. Lo intencional-interpretativo (Construcción de hipótesis más allá del texto. De la vida al texto y de este a la realidad enriquecida).
3. Lo representacional-inferencial (valorativo). (Cada lector y lectora construye su modelo de situación, aporta al texto sus subtextos, su experiencia del mundo).

Esta fue una de las categorías de mayor interés ya que las ilustraciones, colores y otros recursos artísticos (composicionales) aportaron a la elucidación del sentido de la obra. Cinco lectores resaltaron cómo en la primera ilustración (**Fig. 1**), en la cual aparecía la cigarra cantando contenta, algunos lectores expresan que (la letra se deforma, está un tanto ondulada, variable en su diseño...) (**Fig. 2**), u otros alegan que (la tipografía cambia para dar idea de estados de ánimo... de alegría), aunque una alegría que pronto se convertirá en tristeza, congoja y desesperación, como se ha analizado en la subcategorías anteriores. Es decir, el diseño de la letra indica mediante otra fuente o estilo cómo era el estado de ánimo de la cigarra, un tanto “ociosa”, aunque feliz al parecer, porque el color azul del cielo y las notas musicales que salen de su boca así lo muestran. El canto de la cigarra, dicen, era una rima (al igual que ellos lo hicieron en la subcategoría (performativa-metafórica) que servía de apoyo a su fiesta por el advenimiento del verano. Es decir, la cigarra no hacía nada porque aprovechaba esa estación para descansar; otros niños expusieron que ella no sabía realmente lo que le esperaba, por eso la cigarra se fio tanto, y se regodeó en su contento ilusorio.

La cigarra “está a su aire”, como bien expresaron seis lectores, descansando, (haciendo nada de nada...). Ciertamente se puede destacar que algunos niños corroboran que (el color azul contrasta como símbolo de lo que renace, lo que tenía que hacer la cigarra para encontrar la felicidad, la verdadera, porque esa falsa felicidad de ella solo la condujo a un fin severo; pues el trabajo es vida, pero vida bien empleada); por tanto, los colores constituyen variables simbólicas que contribuyen al esclarecimiento de la interpretación de la obra.

En la ilustración referida a lo que hacía la hormiga: trabajar con ahínco o, como los niños dijeron, (con mucho empeño y constancia) (**Fig. 3**), los niños y las niñas resaltan que la hormiga trabajaba con esfuerzo y pasión, todo lo contrario de la cigarra; aquí la hormiga no cantaba, pero los niños imaginaron que estaba concentrada en su ardua faena y es una forma más de mostrar placer; un placer que devino luego en recompensa merecida. Estaba contenta de todas maneras: fijemos la atención en las marcas sonrojadas en sus pómulos (de esto se aludió anteriormente); pero se añade que, tal vez sea, y los niños lo descubrieron hasta cierto punto y dieron dos posibles argumentos porque:

1. Estaba la hormiga satisfecha por el trabajo que hacía, lo que muestra su amor.
2. La fuerza del sol le hacía enrojecer su cara, lo que demuestra su empeño y esfuerzo.

Es válido reconocer que la hormiga estaba haciendo lo que le tocaba, siendo útil, para obtener provisiones para cuando viniera el invierno, algo que la cigarra no hizo; por eso en la clave (performativa-metafórica), los lectores lograron crear o idear sus propias connotaciones, enjuiciamientos; desplegar una actitud crítica en torno a la exteriorización de sus aseveraciones. Aquí, la hormiga no dice nada y esto también, dicen los niños, nos explica su concentración en no perder el tiempo.

Los ojos cerrados de la hormiga, dicen algunos niños, simbolizan la voluntad, su alegría, porque todo lo que se hace con amor, fructifica; es decir, al final la hormiga en el invierno ya no tenía de qué preocuparse, mientras la cigarra estaba vagando por el bosque. En la imagen se observa cómo la cigarra intenta mostrar pena a la hormiga, para que ella se compadezca y le brinde alimento; la felicidad de la hormiga se reforzaba, dicen algunos niños, pero el desencanto de la cigarra aumentaba. Desde el punto de vista tipográfico, ya la letra está alineada, no presenta ondulaciones, y esto, según los niños, puede deberse a ese pesar que la cigarra sentía (**Fig. 4**)

Los niños y las niñas se dieron cuenta de los cambios en la tipografía de la letra para expresar situaciones morales (espirituales); ellos observaron que al principio la letra estaba ondulada, “rizada”, porque la cigarra está contenta. Pero luego la cigarra estaba desesperada por hallar comida. Los niños y niñas lectores se dan cuenta que estos cambios se pueden referir a un cambio en el estado de ánimo, por ello, (la letra del diálogo emitido por la cigarra en ambas partes de la historia, puede deberse a que la propia cigarra estaba contenta, antes, y triste después) (**Fig. 4**). Ella misma se había buscado ese afligido final. Además, en el texto de la letra en línea recta se aprecia una clara intención de astucia de la cigarra, ahora deseaba dar pena, convencer a la hormiga para que le diese ayuda.

Otra variación en la tipografía o impresión de la letra puede verse al final, esta vez de tipo cursiva, en el parlamento de la hormiga, que connota la lección de ella hacia la cigarra. Ellos preguntaron por el significado de “lastimera”, aunque dedujeron por el contexto que significa: triste, adolorida, pero dijeron que ella misma se lo había buscado; la hormiga fue muy contundente, porque le quiso decir a ella lo muy vaga que había sido –indolente, perezosa–: vemos a una hormiga, según la mirada de los niños, fuerte valiente en la actitud moral hacia lo que había hecho antes la cigarra, que anduvo canturreando, y ahora estaba sufriendo.

Los niños y las niñas coinciden en el color medio gris, un contraste de gamas de colores, entre el azul de este cielo cuando llegó el verano y lo gris en el invierno, esas ráfagas de viento que muestran con las curvaturas de color blanco (**Figs. 1 y 5**). Un verano lleno de vida, esa que supo aprovechar la hormiga y que la cigarra desestimó. Ese cielo gris pudiera significar el fastidio de la cigarra. Algunos niños expresan que hay que señalar como el cansancio de la cigarra, esa extenuación por el frío, al final, se contrapone con el cansancio falseado al principio de la historia, esto le llevó a la ruina y a vagar en busca de ayuda.

Este cielo medio gris, (**Fig. 5**), al que los lectores le prestaron mucha atención, connota la tristeza o congoja de la cigarra. Estaba consciente de que, si no fue capaz de hacer lo que debía, de haber trabajado para tener los recursos necesarios, entonces, no podía reclamar mucho. La tristeza de la cigarra contrasta con la alegría de la hormiga, porque esta supo aprovechar el tiempo. El estado de tormento de la cigarra se representa icónicamente con los árboles deshojados, marchitos, secos.

Modos de leer “distintos” en el libro álbum *La cigarra y la hormiga*. Algunas valoraciones desde lo dialógico

Pollard (1993), nos habla de la postura dialógica, y nos dice que debe ser “... una atmósfera cálida en la cual los niños, que comienzan como simples oyentes, se convierten en lectores entusiastas y competentes”. (p. 104). Entonces, si el libro álbum no le demanda al lector activar sus saberes, la incertidumbre, pues no se motivan e intentan explorar nuevas zonas de significación distintas. Cuando se comprende, también se produce, se construye, porque todos son portadores de experiencias. Por ello, Fittipaldi (2007), al formular la impor-

tancia del diálogo como estímulo para la construcción de la interpretación, aseveró que “...todo diálogo no puede ser un espacio clausurado, sino que deja abiertas las posibilidades de sentido...” (p. 396).

La conversación literaria sobre el libro-álbum se concibió como una ruta de aprendizaje para hallar correlaciones entre los aportes textuales de cada lector desde el estímulo evocado por cada ilustración. Valió la pena la conversación para la formación de un lector crítico, capaz de conjeturar, reaccionar ante los estímulos de las imágenes, puesto que el libro álbum es un texto construido a partir de signos icónicos y de índices, acompañados de símbolos (las palabras). Todo ello, fue pertinente de que se explicara en el momento de la conversación; tal explicación, constituyó una oportunidad para que los sujetos exteriorizaran sus visiones del mundo. Ricœur (2008), alegaba en torno a ello que:

... La comprensión está totalmente *mediatizada* por el conjunto de procedimientos explicativos que la preceden y la acompañan. La contrapartida de esta apropiación personal no es algo que se pueda *sentir*: es el significado dinámico que la explicación pone de manifiesto y que hemos identificado antes con la referencia del texto, es decir, con su capacidad de revelar el mundo... En el fondo, la correlación entre explicación y comprensión, y *viceversa* entre comprensión y explicación, constituye el *círculo hermenéutico* (p. 80).

La lectura crítica se hubo de orientar, por tanto, hacia las posibles intenciones comunicativas del texto (donde cada lector y lectora ofreció su modo de leer, su abordaje propio, su explicación). Todo ello, es una ruta de aprendizaje para hallar correlaciones entre los aportes textuales de cada lector (cuando dialogan entre sí), para generar una particular visión del mundo y es tarea de los lectores validarla o reaccionar ante ella con comentarios y formas del pensar diversas. Lo anterior se pone de manifiesto cuando Bajour (2010) certifica que la:

... Lectura interrumpida por comentarios tanto de los alumnos como del docente acerca de los textos pone en juego la valoración de la construcción social de los significados en una comunidad de lectores. Para muchos docentes esto es algo nuevo y confiesan a sentirse admirados por la inmensa plasticidad de sus alumnos para decir cosas interesantes sobre los textos... (Párr.: 25).

Para reconfigurar una y otra vez los matices que han de ajustarse por medio del comentario que suscita el libro álbum, en esta perspectiva la literatura es un espacio de encuentro y para nuestro caso se trata de un leer juntos para demostrar que los lectores son productores de sentido; esto lo pone de manifiesto Suárez (2014), cuando expresa:

... Respecto a la experiencia de lectura, se trata de un encuentro pasional entre texto y lector, que se nutre de lo intuitivo, de lo sensorial y de lo expresivo. Asimismo, la alimentan factores de la imaginación y sensibilidad humana, que configuran un campo rico de posibilidades... (p. 218).

El texto-álbum se nos presenta como una particular visión del mundo y es tarea de los lectores validarla o reaccionar ante ella. Bombini (2016) al respecto afirmó que:

... Se trata de reivindicar la actividad del lector como un sujeto capaz de desplegar sus propias hipótesis de sentido, a las que llega a partir de su propia visión del mundo, de sus experiencias culturales y de vida y es desde esas matrices que los lectores disputan sentidos en los textos. Se trata de una lucha por el significado... (p. 17).

Los niños y las niñas desearon imbuirse en el libro-álbum como participantes en el seno de una cultura letrada, discursiva; sumergirse en sus honduras, y desde unos *quid* (modos) que ellos mismos revelaron, pudieron ofrecerle sentido, identificarse con sus axiomas y los rasgos interpretativos. Los lectores y lectoras, en síntesis, han sabido esclarecer las verdades que el álbum les ha insinuado, a través de sus conjeturas como estrategias para la construcción de sentido y de la desambiguación de esos propios códigos textuales. Además, expresó, con convicción Fernández (2016) que “...la palabra ancla la ambigüedad de la imagen...El lector deberá desambiguar ese vínculo en busca de su hipótesis...” (p. 182), es decir, vemos como la imagen reforzó las connotaciones que los lectores y lectoras exteriorizaron, desde el diálogo entre los lectores y lectoras. En tanto, se corrobora desde Fidalgo, (1991), que “...la misión del profesor-animador a la hora de realizar la selección

de lecturas, debería consistir en ampliar el horizonte de expectativas de los niños o jóvenes, enriquecer su mundo, despertar nuevos intereses, ofrecerles recursos de expresión, interpretación...” (p. 22).

Conclusiones

- Cuando hablamos de que la literatura crea vínculos para la construcción de la empatía, nos referimos a que cuando los lectores socializan, comparten, dialogan comprensivamente, pueden construir sentidos diversos (no tácitos), únicos, porque las interpretaciones de los alumnos y alumnas parecen corroborar que la lectura afirma el carácter, refuerza la posibilidad de crear espacios en los cuales se estimule la creación y re-creación del sentido; con todo, porque leer como proceso nos transforma. Porque no puede existir un aula sin el diálogo como forma elocutiva de interacción y reconstrucción de las identidades lectoras.
- Las interpretaciones de los estudiantes confirman que la lectura afirma el carácter, nos permite socializar y lograr la empatía con los otros que se implican en la actividad lectora como proceso de mediación; por ello, se refuerza la posibilidad de crear espacios en los cuales tengan cabida las claves de acceso a la lectura, desde el empleo de subcategorías de análisis que ante todo sirvan para connotar la posibilidad de generar respuestas disímiles, que ante todo, además se tenga por base la escucha a todos y todas, y todo ello en función de ofrecer posibilidad de construir inferencias, hipótesis para promover instancias reflexivas y reconstruir el sentido interno de la obra objeto (su coherencia). Desde las argumentaciones de cada lector y lectora, se logró que ellos y ellas dialogaran y argumentaran sus puntos de vista. Sanjuán (2014) lo pone de manifiesto al permitir “un método activo y basado en el diálogo, es decir, en el intercambio de distintas “lecturas”, distintas interpretaciones, y no en la transmisión de una interpretación *autorizada*” (p. 160).
- Los lectores y lectoras, al verbalizar sus impresiones, lo que hemos denominado desde acá los autores de este trabajo “hallazgos literarios”, o desde la propuesta de Castedo (1995), lo que ella denomina “certezas compartidas”, es básico; pues para conversar sobre la representación del texto del libro-álbum con los otros, del asombro producido, al encuadrar sus saberes con lo que se evocan desde la obra, debieron confrontar unas claves con otras. Esto es de suma relevancia para generar un entorno de lectura agradable y significativa al poner en práctica los horizontes de expectativas de cada lector.
- Los lectores estuvieron atentos a cada atisbo o señal; pues, no solo se pudo leer, sino que se pudo también ser parte de esa lectura, de sus contextos. Leer y observar, y no solo mirar, constituyó ejes de actuación para la elucidación de las sospechas que iba dejando el libro-álbum sobre la mente de los lectores y lectoras. La mediación resultó ser un proceso de acompañamiento o de andamiaje en la formulación de aseveraciones que enriquecieron el ambiente lector.
- Las respuestas que más prevalecieron estuvieron centradas en las subcategorías diseñadas (creadas), tanto desde las de tipo intertextual-mediático, performativa-metafórica, composicional-heurística, desde una clara intención *personal*. Porque este libro seleccionado de *La cigarra y la hormiga* desencadenó procesos de diálogo y creatividad, donde los lectores y lectoras fueron capaces en función de lo narrado, de: proyectar sus experiencias de vida, procesar (argumentar) la significación de la lectura de los signos inscritos en cada ilustración (interpretarlos-construirlos), ponderar o enjuiciar los mensajes subyacentes en los intersticios; puesto que al interpretar las ilustraciones se vio como estos se apoyaban en sucesos de la vida cotidiana, en sus experiencias personales, todo esto desde el tamiz de la empatía como generadora de la sociabilidad. Comunicar lo que se iba analizando ha sido útil, porque leer e interpretar son procesos de integración y justificación del texto y sus códigos, y de estos a otros contextos para el logro de una transformación desde una reflexión sobre el objeto libro-lectura y sobre la experiencia misma de los sujetos; aspectos que se han demostrado desde lo teorizado por (Fittipaldi, 2007, 2015). Esta actividad, por ende, es puente para estimular un proceso de lectura de álbumes que es desde luego una aventura enigmática y detectivesca.©

Israel Acosta Gómez. Es Licenciado en Educación, especialidad: Español y Literatura. Investiga sobre temas didácticos, psicológicos y pedagógicos; así como posee una gran cantidad de artículos y libros que así lo demuestran, sobre didáctica de la lengua y la literatura. Es Maestrante en Ciencias Pedagógicas. Alterna sus actividades de la universidad, como profesor de Lengua y Literatura en la Secundaria. Es Profesor Instructor e investigador de la Universidad de Sancti Spíritus, UNISS, Cuba.

Fabio Jurado Valencia. Profesor de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor Especial del Instituto de Investigación en Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad de Colombia. Es coordinador de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Es Egresado de la Licenciatura en Educación, de la Universidad Santiago de Calí, y de la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde cursó la Maestría en Letras y el Doctorado en Literatura. Se desempeña como Profesor de la Maestría en Educación, del Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia.

Notas

1. Los Dúos apreciativos no son más que la fusión lógica entre una y otra clave de lectura, en las cuales se hallaron ciertos puntos de contacto (y a partir de allí se diseñaron las subcategorías de análisis). Por lo que se efectuó un análisis entre las diferentes claves de lectura propuesta.

Referencias bibliográficas

- Bajour, Cecilia. (noviembre, 2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. En: *Revista Imaginaria*, 282. Recuperado de: <http://imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>
- Barthes, Ronald. (2009). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós. Recuperado de: https://books.google.com/cu/books?id=6EQoZHOuXQEC&printsec=frontcover&dq=roland+barthes%2Bel+susurro+del+lenguaje&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=lectura&f=false
- Bettelheim, Bruno. y Zelan, Karen. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Bombini, Gustavo. (febrero, 2016). Tres tiempos para pensar la lectura. *Revista Ruta Maestra*, 14, 15-17. Recuperado de: <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/10/Ruta%20Maestra%2014.pdf>
- Cañón, Mila. y Hermida, Carola. (2009). Inundar de palabras. En: Niños, cuentos y palabras. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Castedo, Mirta. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Revista Latinoamericana de Lectura y Vida*, año 16, 3, 1-27. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Castedo.pdf
- Cirianni, Gerardo. y Peregrina, Luz. María. (2007). *Rumbo a la lectura*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Colomer, Teresa. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- Colomer, Teresa. (diciembre, 1996). El Álbum y el texto. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 39, 27-31. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil—87/html/02737ed2-82b2-11df-acc7-002185ce6064.htm>
- Durán Rivas, Carmen. y Fittipaldi, Martina. (2010). La literatura como experiencia compartida. En: *Revista Latinoamericana de Lectura y Vida*, año 31(3), 20-28. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31_03_Duran.pdf

- Durán, Teresa. (2006). En el ruedo de la ilustración. En: *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, No. 75-46, 91-103. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/portales/peonza/obra-visor-din/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil-32/html/02f946fc-82b2-11df-acc7-002185ce6064_102.htm
- Eco, Umberto. (1979). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Escarpit, Denise. (2006). Leer un álbum ¡Es fácil! Una manera de interpretar y criticar los álbumes ilustrados. En: *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, No. 75-76, 7-21. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/portales/peonza/obra-visor-din/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil-32/html/02f946fc-82b2-11df-acc7-002185ce6064_9.htm
- Fernández, Mirta Gloria. (2016). Libros-álbum: entre la duda y la sospecha. En: *Adversus. Revista de Semiótica*, XIII, 31, 178-188. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6144627>
- Fernández, Mirta Gloria. (2006). Poetas y niños, metáforas compartidas y lectos censurados. En: *Metáforas en uso* (Coord: Mariana di Stéfano). 2da edición. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Fidalgo, Segundo. (febrero, 1991). Leer y crear. En: *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, No. 25, año. 4, pp. 21-23.
- Fiszbein, Varda. (2010). *Cuentos clásicos para soñar*. Barcelona: RBA Libros S.A.
- Fittipaldi, Martina. (2007). La lectura de literatura: Alicia detrás del conejo. En Cerrillo Torremocha P; C. Cañamares Torrijos y C. Sánchez Ortiz (coords.). *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores. Actas del V Seminario Internacional de Lectura y Patrimonio*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 363-369.
- Fittipaldi, Martina. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. En: Colomer Martínez, T.; y Fittipaldi, M. (coords.) *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Banco de Libro-Gretel. 69-86.
- Fittipaldi, Martina. (2015). La literatura como espacio de acogida y de reconstrucción identitaria. En: *Revista Había una Vez*, 22, 12-21. Recuperado de: <https://issuu.com/habiaunavezlibros/docs/rhuv-22>
- García Canclini, Nestor. *et al.* (2015). *Hacia una antropología de lectores*. Madrid: Ediciones Culturales Paidós. Recuperado de: https://books.google.com/cu/books?id=sVsPCwAAQBAJ&pg=PA226&dq=la+literatura+como+v%C3%Adnculo+para+la+sociabilidad&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjHrv38i_v3AhVTnWoFHU0ZBL8QuwV6BAgBEAc#v=onepage&q=la%20literatura%20como%20v%C3%Adnculo%20para%20la%20sociabilidad&f=false
- Jurado Valencia, Fabio. (2009). Los libros no son objetos pasajeros. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 103-110. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212414007>
- Jurado Valencia, Fabio. (febrero, 2016). De la lectura de imágenes hacia la lectura-escritura de textos verbales. *Revista Ruta Maestra*, No. 14, 27-33. Recuperado de:
- Kaufman, Ana. María. (2004). La inclusión de los niños en el mundo letrado: un desafío para la escuela. En: Gvritz, S. y De Podestà, Ma. E. (Compil.) *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión de la enseñanza*. Buenos Aires: Granica.
- Kiefer, Bárbara. (1999). Los libros álbum como contextos para comprensiones literarias, estéticas y del mundo verdadero. En Paz Castillo, M. (oord.) *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Banco del Libro. 65-76.
- Llamazares Prieto, María. Teresa.; Alonso-Cortés Fradejas, María. Dolores. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *RIDE: Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 71, 151-171. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5538398>
- López, M., Fillipetti, A. V. Y Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/799/79929780004.pdf>
- Mendoza Fillola, Antonio. (2002). El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras. *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación

- Profesional. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?id=6RBOky4sHtIC&pg=PT24&dq=la+recepti%C3%B3n+como+proceso%2Blectura&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjyxL3OyP-v3AhVpnGoFHdO5AFAQ6AF6BAgHEAE#v=onepage&q=la%20recepti%C3%B3n%20como%20proceso%2Blectura&f=false>
- Mendoza Fillola, Antonio. (2003). Los intertextos: del discurso a la recepción. En Mendoza Fillola, A.; y Cerrillo Torremocha, P. (coords). *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 17-60. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?id=EsqBAGAAQBAJ&pg=PA54&dq=Intertextos:+aspectos+sobre+la+recepti%C3%B3n+del+discurso+art%C3%Adstico&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjVu4yxwfv3AhUHkWoFHUY1A8QQ6AF6BAgHEAE#v=onepage&q=Intertextos%3a%20aspectos%20sobre%20la%20recepti%C3%B3n%20del%20discurso%20art%C3%Adstico&f=false>
- Montes, Graciela. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Munita, Felipe. (2014). El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura. *Tesis doctoral*. Barcelona: UAB. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf?sequence=1>
- Newman, Denis., Griffin, Peg. y Cole, Michael. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*, 2ª edición. Barcelona: Ediciones Morata.
- Peirce, Charles. Sander. (1988). *El hombre, un signo*. Barcelona: Crítica.
- Perrault, Charles. (1989). *Las Hadas. Cuentos completos*. Buenos Aires: CEAL.
- Pollard, Judith. (1993). ¿Por qué la experiencia del libro compartido? *Revista Latinoamericana de Lectura y Vida*, 14(4). Recuperado de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a14n4/sumario>
- Ricœur, Paul. (2008). El modelo del texto: la acción significativa considerada como texto. *Hermenéutica y acción. De la Hermenéutica del Texto a la Hermenéutica de la Acción*. Buenos Aires: Prometeo Libros. 57-80. Recuperado de: https://books.google.com/cu/books?id=Acweh5yfUBYC&printsec=frontcover&dq=paul+ricoeur%2Bde+la+acci%C3%B3n+al+texto&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=comprensi%C3%B3n&f=false
- Sanjuán Álvarez, Marta. (octubre, 2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. En: *Revista Impossibilia*, 8, 156-178.
- Silva-Díaz, María. Cecilia. (abril, 2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, No. 75-76, 23-33. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/portales/peonza/obra-visor-din/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil-32/html/02f946fc-82b2-11df-acc7-002185ce6064.htm>
- Sipe, Lawrence. (2008). *Storytime: Young Children's Literacy Understanding in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Stapich, Elena. (2008). El derecho a leer. Minnicelli, M (oord..) *Infancia, legalidad y juego en la trama de lenguaje* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19(2), 215-227.
- Taberner, Rosa. (2011). Leer y mirar: claves para una poética de la recepción del libro álbum y del libro ilustrado. *Enseñanza en re-vista*, 18(1), 94-109. Recuperado de: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/12368>
- Teixidor, Emilie. (2007). *La lectura y la vida*. Madrid: Ariel.
- Vázquez Rodríguez, F. (2002). *La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javerina. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?id=j7bu6nnEPNAC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>