

Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología

**LAS POSIBILIDADES DE LOS NIÑOS PARA  
INTERPRETAR LOS LIBROS ÁLBUM**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestra en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

Presenta

**Teresa de Jesús de la Vega Arias**

Santiago de Querétaro  
Junio 2012



Universidad Autónoma de Querétaro  
 Facultad de Psicología  
 Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

LAS POSIBILIDADES DE LOS NIÑOS PARA INTERPRETAR LOS LIBROS ÁLBUM

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de  
 Maestra en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

Presenta:

Teresa de Jesús de la Vega Arias

Dirigido por:

Dra. Mónica Alvarado Castellanos

SINODALES

Dra. Mónica Alvarado Castellanos  
 Presidente

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter  
 Secretario

Dra. Karina Hess Zimmermann  
 Vocal

Mtra. Susana Cano Muñoz  
 Suplente

Mtra. Alejandra Pérez Valtierra  
 Suplente

M.D.H. Jaime Eleazar Rivas Medina  
 Director de la Facultad de Psicología

Mónica Alvarado C.  
 Firma

Sofía Vernon C.  
 Firma

Karina Hess  
 Firma

Susana Cano M.  
 Firma

Alejandra Pérez  
 Firma

Jaime Eleazar Rivas Medina

Dr. Irineo Torres Pacheco  
 Director de Investigación y  
 Posgrado

Centro Universitario  
 Querétaro, Qro.  
 Junio 2012  
 México

## Resumen

Actualmente los libros álbum se han convertido en un medio privilegiado para acercar a los niños, desde muy tempranas edades, a la literatura y junto con esto a la lectura. Este particular tipo de libros ilustrados modernos, son complejos tanto a nivel de diseño en la ilustración, como a nivel de los medios que utilizan para comunicar la historia, ya que ponen en juego la interdependencia entre el medio visual y el medio escrito.

Partiendo de lo anterior, esta investigación tuvo como propósito entender qué tipo de posibilidades presentan los niños para relacionar la información proveniente de la narrativa escrita y de las ilustraciones, presentes en un libro-álbum. Para ello diseñamos una situación de indagación, en la que los niños tuvieron que recontar la historia de un libro álbum complejo, bajo diferentes condiciones de realización de la tarea.

Los resultados fueron interesantes, ya que mostraron diferencias en las posibilidades de los niños para reconstruir la historia dependiendo del grado escolar al que pertenecen y también de la forma en que la que les fue proporcionada la información visual y escrita.

**(Palabras clave:** libro álbum, interpretación, recontar, doble trama, características de la ilustración)

## Summary

In recent times, picturebooks are used to introduce children from a very early age on to literature, henceforth to reading. These kind of modern picture books are complex not only in the design-illustration area that is used in a complex way to tell the story but also the interdepending of visual elements with the written text.

This investigation's sole purpose was to understand the different possibilities children may present when relating information between the written text and illustrations in a picture book. An exploration situation was created. Children rebuilt the story of a complex album book, under diverse conditions.

The results were interesting, because they exposed the differences in the possibilities of the children to rebuild the story depending on their school grade and also the way visual and written information was presented to them.

**(Key words:** picturebooks, interpretation, composition, double plot, features of illustrations)

## **Dedicatorias**

Dedico este trabajo a toda mi familia, papás, hermanos, abuelitos, tíos, primos y también a mis amigos, porque siempre me han impulsado y apoyado en cada momento de mi vida. Y de forma especial, también se lo dedico a mi abuelo Alfredo, porque yo sé que desde el cielo me ilumina y me cuida.

## **Agradecimientos**

Antes que nada, quiero agradecer a Dios por permitirme concluir este reto en mi vida. Primero, quiero agradecer de forma muy especial a mi directora de tesis, Moni, por todo su apoyo, paciencia, dedicación y entusiasmo. Esta investigación la logré gracias a su motivación y constante guía. También quiero agradecer a mis demás maestros de la maestría, por orientarme, en la realización de esta investigación, especialmente a Sofía V., Ale P., Susana C., Pamela G. y Karina H. A esta última, agradezco especialmente todas sus atenciones y apoyo en la maestría. Así mismo, sé que no hubiera logrado terminar este trabajo sin el estímulo y los consejos de mis compañeras y amigas de trabajo, gracias por no dejar que me rindiera. También agradezco mi hermana postiza, Lety, por todos los momentos que vivimos a lo largo de la maestría, alegrías, preocupaciones y muchos logros. Por último, pero no menos importantes, agradezco a mis papás y hermanos, por ser el pilar en mi vida, apoyarme siempre y aguantarme en todos mis momentos de preocupación.

## Tabla de contenidos

Índice de Figuras	7
Índice de Tablas	8
INTRODUCCIÓN	9
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>11</b>
<b>Cómo son los libros álbum</b>	<b>11</b>
1.1 <i>Reseña histórica de los libros ilustrados para niños</i>	11
1.2 <i>El libro álbum</i>	22
1.3 <i>Diferentes estudios en torno al libro álbum</i>	31
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>33</b>
<b>Los niños, la lectura de libros álbum y las narraciones</b>	<b>33</b>
2.1 <i>Qué implica leer un libro álbum</i>	33
2.2 <i>Desarrollo narrativo y posibilidades lingüísticas de los niños</i>	38
2.3 <i>La evaluación de las narraciones infantiles</i>	44
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>47</b>
<b>Metodología</b>	<b>47</b>
3.1 <i>Planteamiento y justificación del problema de investigación</i>	47
3.2 <i>Hipótesis y variables del estudio</i>	49
3.3 <i>Descripción de la muestra</i>	50
3.4 <i>Descripción de la tarea</i>	51
3.5 <i>Caracterización general del libro álbum empleado</i>	55
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>62</b>
<b>Análisis y discusión de resultados</b>	<b>62</b>
4.1 <i>Condición de coherencia de las narraciones</i>	62
4.2 <i>De qué y de quiénes trataron los relatos</i>	65
4.3 <i>El manejo de las tramas</i>	74
4.4 <i>Fidelidad a los estímulos</i>	80
4.5 <i>Las ilustraciones y las respuestas de los niños</i>	86
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>91</b>
<b>Conclusiones y comentarios finales</b>	<b>91</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>95</b>

## Índice de Figuras

Figura		Página
1	Ejemplo de literatura infantil moralista	13
2	Páginas del libro "The complete collection of pictures & songs" de Randolph Caldecott	17
3	Ilustración de una apertura del libro "El tío Stopia y otras poesías" de S Mijalkov	18
4	Portadas de algunos libros álbum publicados entre los años 60 y 70	21
5	Ejemplo de cuento ilustrado tradicional: "The Frog King" de los Hnos. Grimm	23
6	Ilustración del libro "El juego de las formas" de A. Browne	23
7	Apertura inicial del libro "En el bosque" de A. Browne	24
8	Ilustraciones del libro "Piggy Book" de A. Browne	25
9	Ilustración 8 del libro "Ramón Preocupón" de A. Browne	27
10	Ilustración 2 del libro "Ramón preocupón" de A Browne	28
11	Páginas contiguas del libro "22 huérfanos" de Veldkamo y Hopman	29
12	Páginas contiguas del libro "En el desván" de Oram y Kitamura	29
13	Apertura del libro "Lily Takes a Walk" de S Kitamura	30
14	Apertura 2 de "Lily Takes a Walk", versión traducida	56
15	Portada original del libro "Lili Takes a Walk"	57
16	Apertur 5 del libro "Lili Takes a Walk"	58
17	Apertura 9 del libro "Lili Takes a Walk"	58
18	Apertura 3 del libro "Lili Takes a Walk"	59
19	Apertura 6 del libro "Lili Takes a Walk"	60
20	Porcentaje de descripciones con motivaciones y/o estados de ánimo de Nicky	67
21	Comportamiento general: personajes incluidos	69
22	Comportamiento general de personajes con mayor peso narrativo	72
23	Porcentaje de respuestas para la categoría: peso narrativo focalizado en Nicky	73
24	Porcentaje de respuestas para la categoría "mayor peso narrativo focalizado en Lili"	74
25	Comportamiento general de número de tramas	75
26	Frecuencia de tramas coordinadas	79
27	Apertura mostrada a Ximena/4º/A3/C1	81
28	Apertura mostrada a Mayré/2º/A3/C1	81
29	Apertura mostrada a Mayré/2º/A2/C1	82
30	Apertura mostrada a Jorge/3P/A5/C2	82
31	Apertura mostrada a Ian/4º/A6/C3	83
32	Otra apertura mostrada a Isabel /4º/A8/C2	83
33	Apertura mostrada a Alejandra/4o/A4/C2	84
34	Respuestas fieles a los estímulos, por condición de realización de la tarea	85
35	Porcentaje de respuestas fiekes a kis estímulos, por grado y condición	85
36	Apertura 1 de "Lily Takes a Walk"	87
37	Apertura 7 de "Lili Takes a Walk"	88
38	Apertura 10 de "Lili Takes a Walk"	88

## Índice de Tablas

<b>Tabla</b>		<b>Pág</b>
1	<i>Tipos de preguntas para la exploración</i>	54
2	<i>Posibles combinaciones respecto de la ubicación de los personajes en los planos</i>	61
3	<i>Análisis por apertura de elementos visuales</i>	61
4	<i>Análisis global de los textos producidos: resultados por grado y condición</i>	64
5	<i>Tipo de descripciones presentes en los relatos: Frecuencia y porcentaje</i>	66
6	<i>Porcentajes de “Descripción de Acciones” por condición de la tarea</i>	67
7	<i>Porcentajes obtenidos de la categoría 2P+EP</i>	70
8	<i>Número de Tramas Atendidas por Condición de Realización de la Tarea</i>	75
9	<i>Frecuencia de Respuesta: Tramas Coordinadas</i>	78
10	<i>Fidelidad al Estímulo: Comportamiento General de la Muestra</i>	84
11	<i>Resumen de resultados de Chi Cuadrada considerando: peso del personaje por condición de la tarea</i>	89
12	<i>Resumen de valores de Chi Cuadrada al considerar Fidelidad con el estímulo por “condición de la Tarea para cada apertura del libro álbum</i>	90

## INTRODUCCIÓN

En los últimos cien años, los libros ilustrados se han convertido en el medio privilegiado para acercar a los niños desde edades muy tempranas a la literatura, lo que ha generado en las editoriales el interés por mantener una oferta atractiva para quienes se han convertido en un nicho privilegiado del mercado editorial.

Bajo este esquema, los libros infantiles no solo han proliferado en número sino en los recursos textuales de los que se valen para mantener un producto vigente. En la presente tesis presentamos algunos de los resultados que obtuvimos de solicitar a niños, entre 5 y 10 años de edad, que recontaran, para ser escrita, una historia que se les presentaba en un libro álbum.

Los libros álbum forman parte de un “género” (aunque no sabemos con certeza si se le pueda denominar así) relativamente nuevo, cuya complejidad radica por una parte, en su naturaleza metaficcional, llevando al lector a ser cada vez más consciente de cómo funciona el texto y rompiendo con las reglas establecidas de cómo se narra una historia. Por otro lado, en los libros álbum se fusionan dos medios de comunicación, el visual y el escrito, de forma interdependiente para transmitir la historia.

El propósito de nuestra investigación fue entender qué tipo de posibilidades presentan los niños para relacionar la información proveniente de la narrativa escrita y de las ilustraciones, presentes en un libro álbum, que consideramos complejo, ya que presenta una trama doble, no solo por las representaciones de escritura e ilustraciones, sino por la perspectiva de los personajes frente a los eventos de la narración.

En los dos primeros capítulos de esta tesis presentamos el sustento teórico de la investigación. En el primer capítulo abordamos temas relacionados con la evolución del libro álbum, su definición, principales características y complejidades. En el segundo capítulo tocamos temas relacionados con la lectura del libro álbum, el desarrollo lingüístico de los niños y las metodologías para evaluar la comprensión infantil de las tramas narrativas.

En el tercer capítulo definimos el problema de investigación de la tesis, las variables, las hipótesis y explicaremos detalladamente cómo fue la situación de indagación que empleamos en nuestro estudio. En este capítulo ocupa un lugar muy importante la descripción y caracterización del libro álbum que utilizamos como herramienta de estudio.

En los últimos dos capítulos exponemos y analizamos los resultados obtenidos. Así mismo, mencionamos cuáles fueron las conclusiones a las que pudimos llegar a partir de los mismos. En el último capítulo, destinado a las conclusiones, se plantean también reflexiones acerca de nuevos focos de investigación que se podrían investigar a partir de nuestra experiencia con este trabajo.

# CAPÍTULO I

## Cómo son los libros álbum

### 1.1 Reseña histórica de los libros ilustrados para niños

En este apartado presentamos una breve descripción de cómo fueron cambiando los libros infantiles, tanto las intenciones comunicativas que los motivaron, como los recursos editoriales que se han ido incorporando a los libros ilustrados para niños.

Presentar la historia de los libros infantiles resulta ser un trabajo complejo y excede, en cierto sentido, los propósitos de la presente investigación. Sin embargo, haremos un intento con el objetivo de rescatar algunos fenómenos históricos, cambios sociales y culturales que nos sirvan de antecedentes para dar contexto al origen de los libros ilustrados contemporáneos a los que, a partir de este momento, llamaremos *libros álbum*.

Comenzaremos señalando que desde que se comenzó a crear literatura especialmente dirigida para niños (a la que desde ahora denominaremos “literatura infantil”), la ilustración siempre ha estado presente. En la historia de la literatura infantil se considera a “Orbis Pictus” (de Comenius) como el primer libro para niños. Este fue realizado durante la segunda década del siglo XVII y se caracteriza por presentar un catálogo de palabras, tipo diccionario, en el que se usaban las ilustraciones para acompañar la definición de las mismas (Nodelman, 1988).

A diferencia de este primer libro, los libros ilustrados infantiles que comenzaron a circular en mayor número en el S.XIX, acompañaban textos tanto narrativos como expositivos. Los propósitos sociales de estos materiales también fueron diversos, pero el principal fue el adoctrinamiento masivo, ya sea religioso o político, de la sociedad.

De acuerdo con Fraser (1991), hubo dos fenómenos de adoctrinamiento masivo que posteriormente tendrían impacto en la transformación del modelo educativo literario y en los libros ilustrados para niños: las campañas de evangelización de Estados Unidos y Gran Bretaña en 1820 y las campañas ideológicas a favor del estado soviético-socialista de la ex Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas en 1920.

Las campañas de evangelización de EUA y Gran Bretaña de principios del siglo XIX, surgieron como respuesta a la pobreza educativa y espiritual que experimentaba la sociedad de esa época y se caracterizó por la producción masiva de libros para niños cuyo enfoque era principalmente religioso, ya que con ellos se intentaba fomentar la conversión y la responsabilidad de los sujetos, primero ante Dios y luego ante la sociedad.

Mostramos en la Figura 1 un fragmento de “The Good Girl’s Soliloquy”, retomado de Arnold (1969), como un buen ejemplo de cómo se trataban los modales y se pretendía inculcar la moralidad a los niños a través de la literatura. Los trabajos de esta época, reflejaban las expectativas que los adultos tenían del comportamiento de los niños y mostraban que las consecuencias a la transgresión eran brutales, lo que se traduce en narraciones detalladas en las historias en las que las faltas eran castigadas con severidad, ya fuera por los padres o por el poder divino (Arnold, 1969).

## 12 The Good Girl's Soliloquy

CONTAINING HER PARENTS' INSTRUCTIONS, RELATIVE TO HER DISPOSITION AND MANNERS

*New-York: Published by Samuel Wood & Sons, No. 261, Pearl-Street; and Samuel S. Wood & Co., No. 212, Market-st., Baltimore, 1820*



**W**ISE precepts have my parents taught,  
To guide each action, word and thought:  
Let me these precepts recollect,  
And pay to each its due respect.

*Morals and Manners/ THE GOOD GIRL'S SOLILOQUY*

First, I must try to bear in mind,  
That God is holy, just, and kind,  
And that my thoughts and actions lie  
Exposed to his all-seeing eye.  
I must not take his name in vain,  
Nor be in any sense profane;  
I must obey my parents' word,  
If I would wish to please the Lord—  
Present or absent, do their will,  
And love and reverence them still.



My fellow-creatures I must love;  
By kindness my affection prove.  
I must repeat the faults of none,  
But look within and cure my own;  
I must confess when I've done wrong,  
Nor let a lie defile my tongue.

**Figura 1.** Ejemplo de literatura infantil moralista (tomado de Arnold, 1969)

En esta época surgieron libros ilustrados como los de George Cruikshank quién ilustró los trabajos literarios de los hermanos Grimm y algunos cuentos de Dickens. A diferencia de artistas anteriores, Cruikshank realizó sus ilustraciones intencionalmente para niños y con esto transfirió los destinatarios de esta forma de literatura, ya que originalmente dichos cuentos habían sido escritos para lectores adultos (Nodelman, 1988). Este tipo de cuentos, ahora considerados como cuentos tradicionales, estaban centrados en la narrativa escrita y las imágenes fungían solo como decoración (Nicolajeva y Scott, 2001).

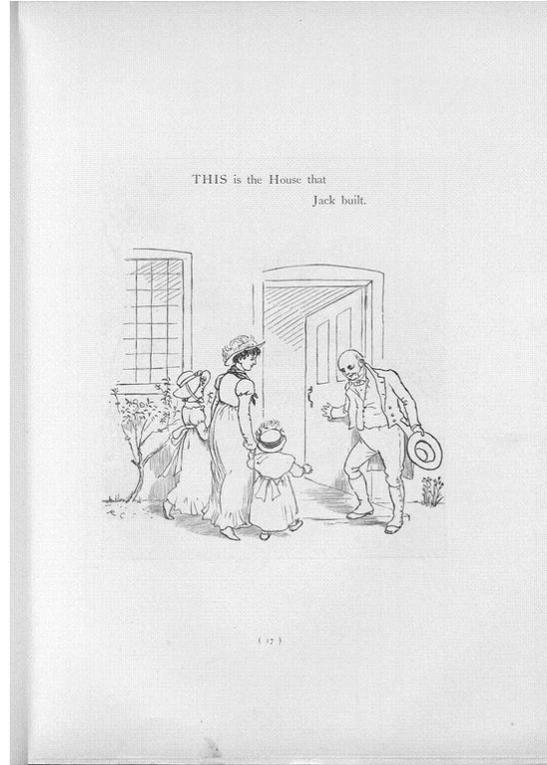
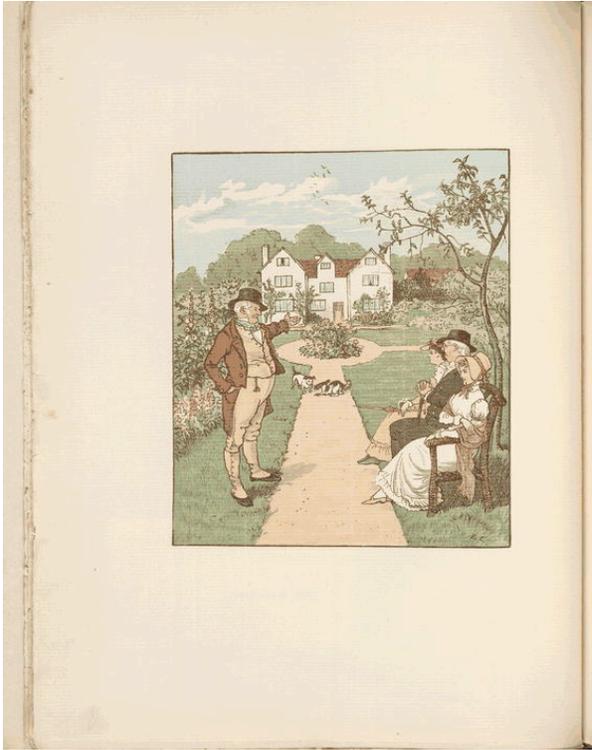
A mediados del siglo XIX, en varios países se empezaron a escribir libros especialmente pensados para la etapa escolar que además de dar instrucción moral a través de relatos cortos, anécdotas o breves aventuras, comenzaron a tomar también forma de novelas escolares cuyo objetivo era difundir el conocimiento del pasado, brindar al lector un panorama geográfico o servir como compendio de unidad patriótica (Colomer, 2005).

En Francia, durante la segunda mitad del siglo XIX, a pesar de que las publicaciones destinadas a los jóvenes estaban en auge, existía una gran restricción por parte de las autoridades quienes determinaban lo que era digno de entrar a las escuelas. Todavía en 1850, el Consejo Imperial de Instrucción Pública era el encargado de determinar los libros permitidos para las escuelas. Dada la proliferación bibliográfica y ante la incapacidad del Consejo de juzgar todos los libros nuevos que salían al mercado, para 1865 se nombraron inspectores que reportaban al Consejo Imperial las obras que atentaban contra la moral, la constitución y las leyes. Más tarde, en 1880, una ley liberal confió esta tarea a los maestros (Chartier, 2004).

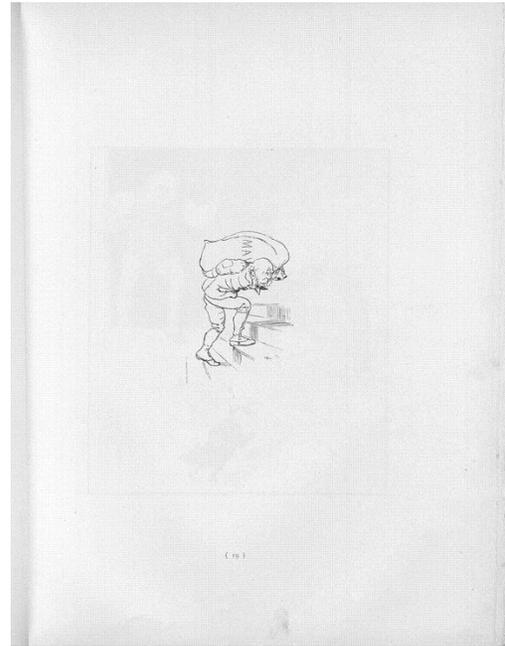
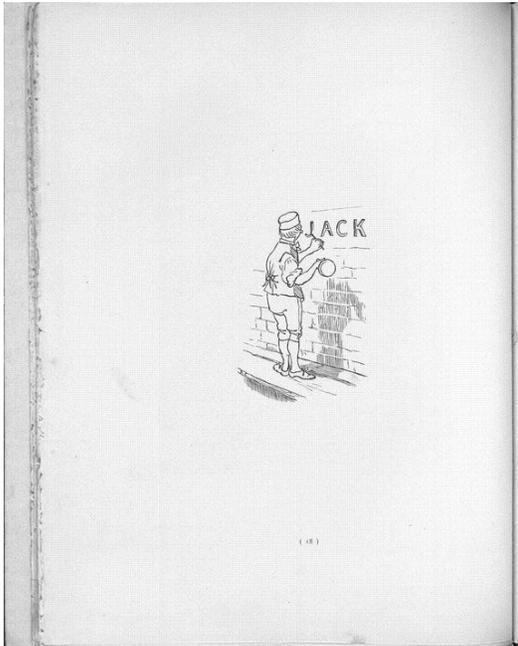
De manera simultánea a las precauciones sociales sobre los contenidos de los libros que circularían en las escuelas, se refinó intencionalmente el trabajo de los ilustradores. En este contexto surgió el trabajo de un artista que es considerado el padre del libro álbum, Randolph Caldecott. Este artista inglés estableció su fama como ilustrador en 1875 con su trabajo de ilustración para “Old Christmas” de Washington Irving. Posteriormente, en 1878, seleccionó una serie de rimas y canciones de preescolar. Sus ilustraciones eran realistas y de una belleza singular, incorporando en ellas una serie de detalles que reflejaban su interpretación a los textos líricos. Así mismo, empezó a jugar con el efecto de los colores y a incorporar en sus ilustraciones referencias intertextuales con otras obras de arte u otras historias. Green (1989) concluye que los libros álbum surgieron con los trabajos de Caldecott, ya que fue el primer artista visual que interpretó los textos a través de sus ilustraciones. Exponemos como ejemplo, a continuación, un fragmento de “The house that Jack built” incluido en el libro “The complete collection of pictures & songs” de Randolph Caldecott<sup>1</sup> sobre el que iremos agregando comentarios.

---

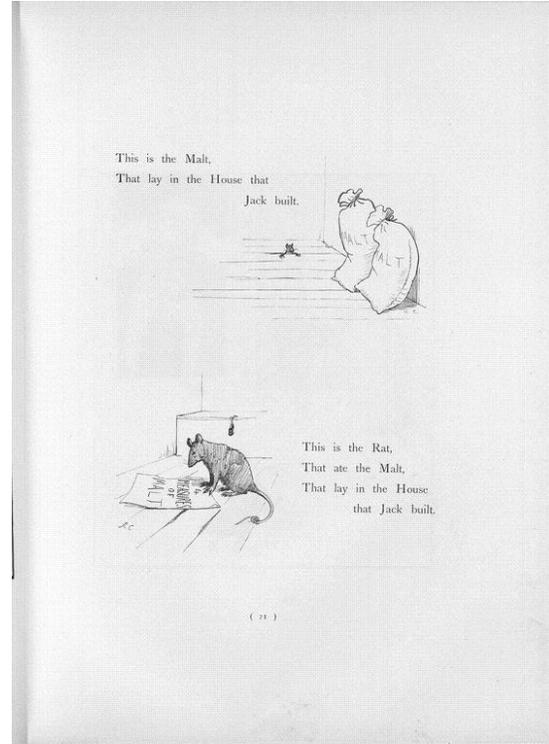
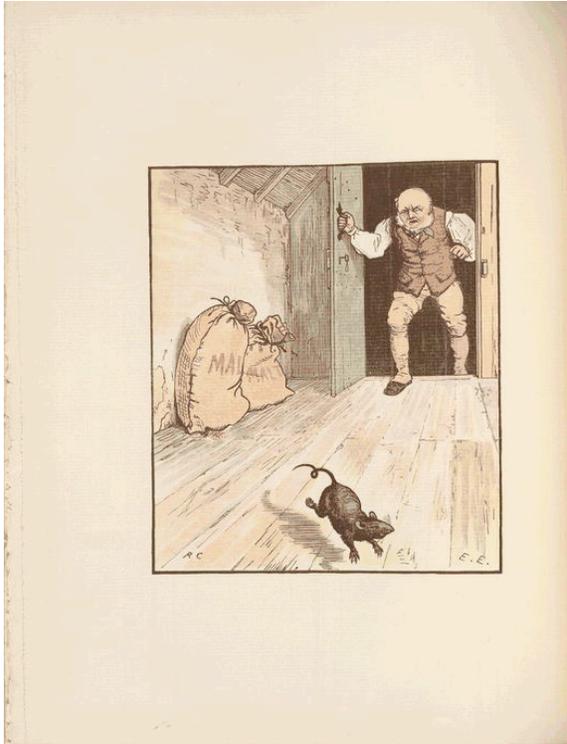
<sup>1</sup> Extraído de la biblioteca digital del Congreso de Estados Unidos de Norte América.



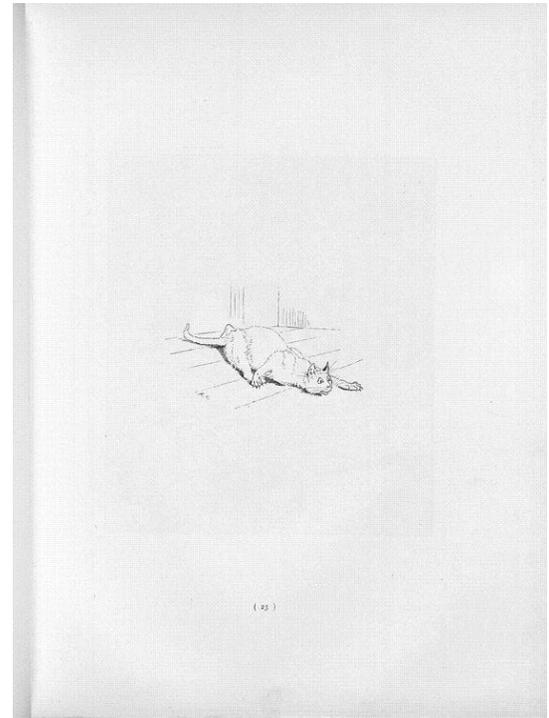
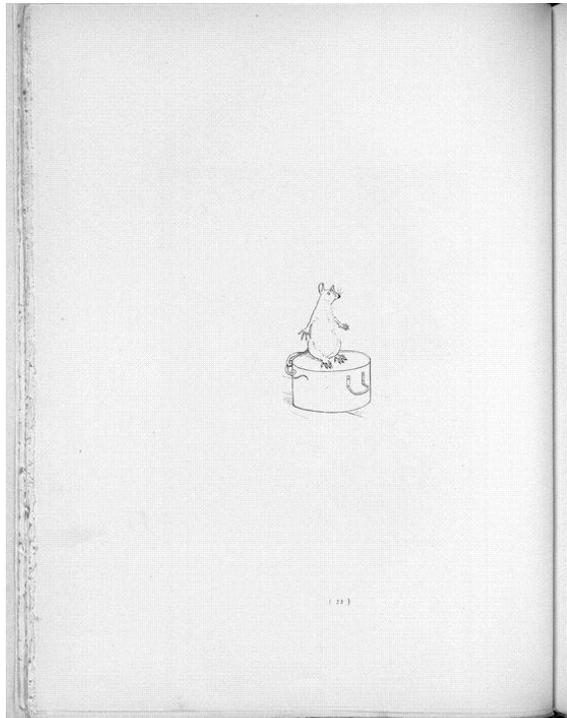
Nótese que este comienzo de la trama incluye un juego de color entre la página par y la non<sup>2</sup>.

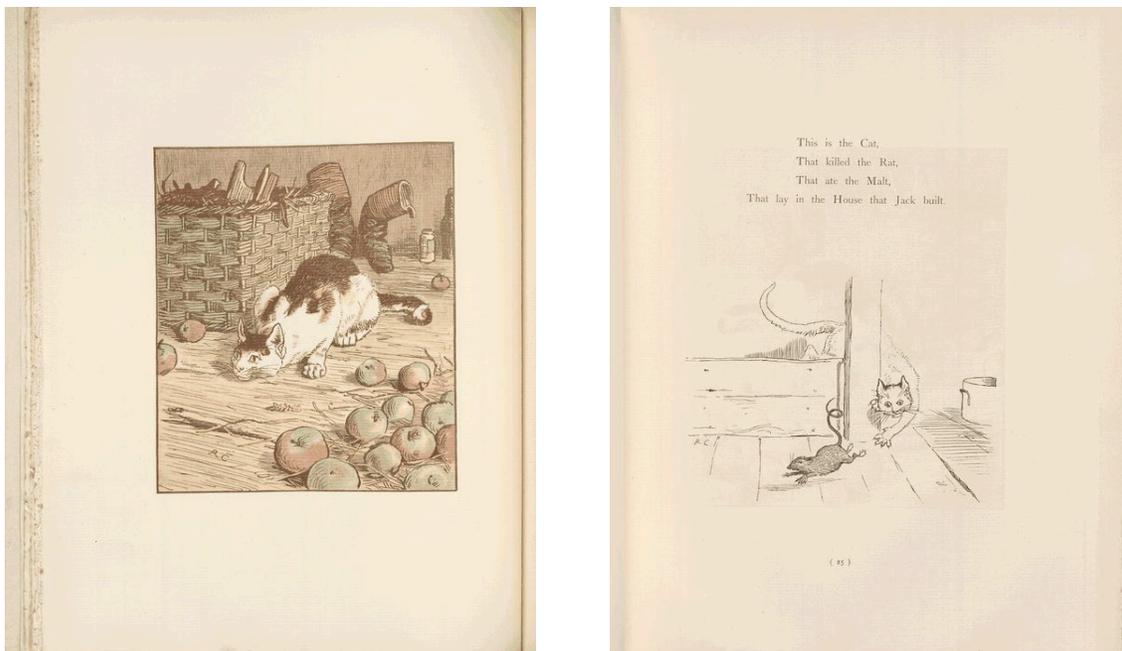


<sup>2</sup> En la edición de un libro la página par siempre coincide con la de la izquierda en una apertura.



La estructura del texto escrito demanda ilustraciones para particularizar los referentes: *"This is the malt that lay on the House that Jack built"*





Las ilustraciones anteriores introducen a los personajes y situaciones que se definen en la página non inferior: *“This is the Cat that killed the Rat, that ate the malt, that lay in the House that Jack built”*

**Figura 2.** Páginas del libro “The complete collection of pictures & songs” de Randolph Caldecott (1878)

Retomando nuestro relato histórico, podemos decir que hasta las primeras décadas del S. XX, la enseñanza de la literatura estaba centrada en la instrucción moral para los niños pequeños. Los cuentos de hadas, los libros de aventuras o las historias para niños bien portados, respondían a la educación familiar y no a las actividades escolares (Chartier, 2004). Cabe señalar que para los jóvenes que recibían la instrucción secundaria, el propósito de acercarlos a la literatura radicaba en posibilitarles la producción de discursos orales y escritos. En esta época, surgieron los primeros manuales escolares (ahora conocidos como “libros de texto”). Con la intención de hacer más atractivos estos materiales de estudio, se les incorporaron también ilustraciones que los adornaban.

El segundo fenómeno social importante, por su impacto en la literatura infantil, fue el que se dio entre 1920 y 1929 en la ex Unión Soviética. Con el

triunfo de la revolución socialista, se buscó acelerar la instrucción masiva de la sociedad en una doctrina comunista en la que había que desterrar la idea de Dios para lograr que el Estado fungiera como punto central de la vida de los individuos (Fraser, 1991).

El gobierno soviético utilizó la literatura para sus fines, considerando que la mayoría de la población adulta en los inicios del siglo XX era analfabeta. En los panfletos y revistas que se generaron, se privilegiaba lo visual sobre lo escrito bajo el supuesto de que a partir de imágenes se compensarían las diferencias en los niveles de alfabetización y se enviaría un mensaje unificado a la sociedad. Para la producción de estos materiales se formó un grupo de artistas, educadores, especialistas en propaganda, escritores y otros profesionales del campo de las artes visuales (Fraser, 1991). A continuación presentamos un ejemplo de literatura de esta época.



**Figura 3.** Ilustración de una apertura del libro “El tío Stopia y otras poesías” de Serguéi Mijalkov (1935)

*Nota:* Este trabajo es del mismo autor del himno de la Ex Unión Soviética y de la Rusia actual, de quien el Partido Comunista comentó: “inculcaba al niño, al futuro ciudadano del País de los Soviets, el amor al trabajo y educaba las cualidades necesarias para el constructor de la nueva sociedad socialista” (Fernández, 28 de agosto de 2009)

Fraser (1991) propone que la literatura producida en la Unión Soviética durante este fenómeno marcó un cambio radical en cómo serían concebidos, diseñados y producidos los libros infantiles. Se empezó a considerar la ilustración de los libros infantiles dentro del campo artístico y se realizó con la misma responsabilidad que los trabajos dirigidos para adultos.

Más adelante, bajo el impacto en otros países de las innovaciones rusas, en la segunda mitad del siglo XX, se conjuntó la influencia de algunos factores que llevaron a transformar el modelo escolar con respecto a la literatura. Estos fueron los siguientes: a) los métodos de la pedagogía activa de la época entreguerras; b) el modelo bibliotecas públicas de E.U.A. (que posteriormente se extendió por Europa); y c) los cambios tecnológicos en el mundo editorial que aumentaron la producción de libros poniendo al alcance de la sociedad cantidad y variedad de libros, así como la colaboración con las escuelas para la producción de colecciones infantiles (Colomer, 2005). En Francia, desde 1945 hasta los años sesenta, el libro infantil y juvenil se convirtió en la punta de lanza de los pedagogos para luchar contra la mala literatura ilustrada (Chartier, 2004).

En 1960 las sociedades postindustriales comenzaron a constatar el fracaso lector de las primeras generaciones de adolescentes quienes a pesar de haber culminado el proceso de escolaridad, no eran lectores. Esto llevó a reconsiderar el modelo de enseñanza. Como señala Colomer (2005), las causas del fracaso se atribuyeron principalmente al surgimiento de un nuevo perfil de estudiante: se requerían usuarios de una variedad de manifestaciones del lenguaje escrito a partir de la evolución de los medios de comunicación y a la irrupción de la comunicación audiovisual.

Así mismo, desde 1950 había cada vez más niños que terminaban la escuela primaria y continuaban con los estudios de secundaria, por lo cual se hicieron más necesarios los libros juveniles. Al mismo tiempo, se generalizó la asistencia al preescolar y los libros ilustrados comenzaron a ser, parte del material didáctico (Chartier, 2004).

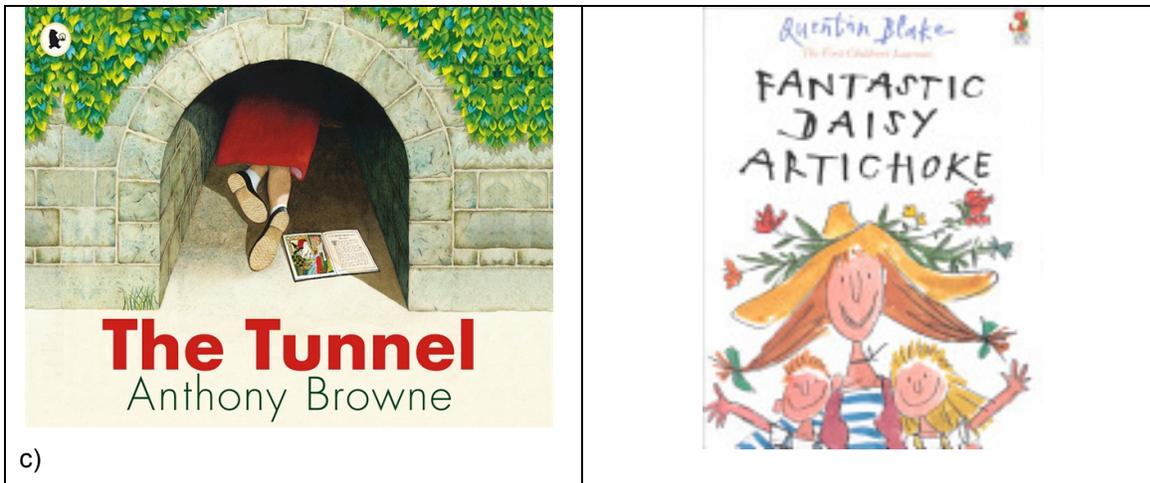
Colomer (2005) menciona también que el modelo de enseñanza literaria en 1970 sufrió grandes transformaciones, centrando la enseñanza en la interpretación de las obras literarias. El interés se dirigió ahora al desarrollo de la competencia literaria del lector, a través de la lectura de obras variadas y significativas para él.

Dentro de este nuevo contexto de enseñanza literaria, producto de cambios económicos, políticos, artísticos y tecnológicos de cada cultura, comenzó a tomar fuerza el libro álbum, en el cual se incorporan complejas relaciones entre las ilustraciones. A diferencia de la literatura empleada en la escuela cuya intención era instruir, este nuevo tipo de libros buscaba entretener.

Entre 1960 y 1970 los creadores de los libros álbum comenzaron a investigar qué se podía hacer con palabras e imágenes, que no se pudiera hacer solamente con palabras. Algunos ejemplos de ello son: a) el trabajo de Maurice Sendak (1963) “Where the wild things are” que aborda un tema poco común en su época y cuenta la historia principalmente a través de las ilustraciones; b) “The Very Hungry Caterpillar” de Eric Carle (1969) quien realizó hoyos en las páginas como parte de la dinámica de su libro; y c) los trabajos de autores como Raymond Briggs, Shirley Hughes, Philip Dupasquier, Anthony Browne y Quentin Blake (Ver Figura 4).

De acuerdo con Lewis (2001) todos ellos, cambiaron el lenguaje del libro álbum creando oportunidades para nuevas invenciones.





c) **Figura 4.** Portadas de algunos libros álbum publicados entre los años 60 y 70

Como se puede observar, a lo largo de la historia de la literatura infantil, las ilustraciones surgieron en los libros bajo el supuesto de que su uso facilitaría el acceso de los niños al mensaje del texto. A razón de ello se justificó el uso y valor educacional que se les ha atribuido. Nodelman (1988) señala que el adulto cree o, al menos asume, que los niños pequeños responden más fácilmente a las imágenes que al texto. Incluso, históricamente se ha sugerido que la conexión entre los niños y las ilustraciones está garantizada y que no demanda ningún esfuerzo en la mente. Así, desde el siglo XIX el adulto comenzó a promover la relación especial entre los niños y las ilustraciones.

El libro álbum, hoy en día considerado como un objeto infantil, está presente en la vida de los niños constantemente, no sólo en la escuela sino en su contexto cotidiano, por lo que cada vez más niños tienen acceso a este tipo de literatura. Por esta razón, nos cuestionamos lo siguiente: ¿Qué posibilidades tienen los niños para lidiar con las características de los libros álbum? ¿De qué manera utilizan la información provista tanto en las ilustraciones como en la información escrita, para dar sentido a la trama?

## 1.2 El libro álbum

En este segundo apartado, expondremos las principales características del libro álbum, para tratar de definirlo. También mencionaremos cuáles han sido las clasificaciones realizadas por algunos autores de los libros álbum con base en la dinámica entre las ilustraciones y lo escrito. Así mismo, mencionaremos cuáles han sido los enfoques desde los cuales se ha estudiado el libro álbum, las complejidades de estos objetos y qué implica su lectura.

Ya que definir el libro álbum es complejo, expondremos sus principales características en contraste con las de los libros ilustrados tradicionales, para establecer qué es lo que nosotros, a lo largo de esta investigación, consideraremos un libro álbum.

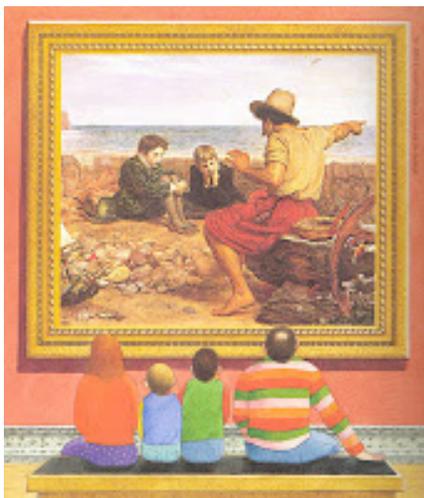
Autores como Arizpe y Styles (2004), Colomer (1996), Doonan (1996) y Nicolajeva y Scott (2001) definen al libro álbum como un sub-género de la literatura que utiliza dos recursos interdependientes para contar una historia: el código visual (ilustraciones) y el código verbal (narrativa).

A diferencia de un cuento ilustrado tradicional (como el que se muestra en la Figura 5) en el cual la narrativa puede sostenerse sin las imágenes, en un libro álbum las ilustraciones y la narrativa deben ser considerados en conjunto para lograr una adecuada interpretación de la historia (Shulevitz, 2005; Nicolajeva y Scott, 2001). En este sentido, el peso narrativo y la relevancia que tienen las ilustraciones en los libros álbum es totalmente diferente que en los cuentos tradicionales, ya que ambos transmiten información importante para el desarrollo de las historias, de manera que se hace necesario el trabajo de artistas visuales, especialistas para lograr diferentes objetivos con la ilustración (Shulevitz, 2005).



**Figura 5.** Ejemplo de cuento ilustrado tradicional: “The Frog King” de los Hermanos Grimm

Otra de sus características es que, como objeto visual, explota las complejidades interdependientes: palabras, ilustraciones y diseño (Doonan, 1996). Un libro álbum es una unidad integrada por cada una de sus partes desde la portada, guardas, tipografía e imágenes. Esta unidad está diseñada como una secuencia cuyas relaciones internas son cruciales para la comprensión del libro (Marantz, 1995).



**Figura 6.** Ilustración del libro “El juego de las formas” de A. Brown (2004)

Un libro álbum moderno también se caracteriza por los temas que aborda y la forma en cómo cuenta la historia. Este tipo de libros desafió la convención en los dos aspectos antes mencionados. Por un lado introdujo temáticas que generalmente no estaban destinadas a los niños, presentándolas de manera compleja y demandando cierta experiencia cultural adulta para inferir la información implícita y los matices culturales (Colomer, 1996). Por otro lado, rompió con la forma canónica de contar las historias introduciendo diferentes discursos y recursos. En este sentido, se puede decir los libros álbum se caracterizan por su diversidad, flexibilidad y adaptabilidad del género (Lewis, 2001).



**Figura 7.** Apertura inicial del libro “En el Bosque de A. Browne (2004)

En este sentido, los libro álbum son un producto que responde a las características de la postmodernidad. Por un lado, los autores pueden ir más allá del nivel narrativo rompiendo con los cánones establecidos. Por otro, se juega con el exceso, porque eleva nuestras expectativas acerca de los recursos gráficos y narrativos. Los autores también juegan con la indeterminación, porque no todo está claramente especificado por el autor; se da mucha libertad al lector para llenar los vacíos de la narrativa (ilustración/texto). Así mismo estos tipos de libros echan mano de la parodia con el objetivo de desafiar lo naturalmente aceptado, culturalmente convencional y determinado (Lewis, 2001).



**Figura 8.** Ilustraciones del libro “Piggy Book” de A. Browne (1996)

Lewis (2001) también menciona que otra característica postmoderna es la naturaleza metaficcional de los libros álbum. Esto se refiere a que los autores están interesados en evidenciar la naturaleza de la ficción y el proceso de contar una historia, por ello emplean la metaficción para hacer consciente al lector de cómo funciona el texto. Por ejemplo, las ficciones postmodernas ofrecen finales alternativos, resistiendo a las formas tradicionales de cierre narrativo y adoptando la indeterminación como principio narrativo.

El libro álbum postmoderno también es especial debido a su funcionamiento, es decir al modo en que se espera que el lector se acerque a él. Muchos libros álbum están deliberadamente diseñados para ser interactivos, por ejemplo: libros con pestañas, ruedas que rotar, páginas que revelarse, etc. En este sentido, muchos libros álbum son artefactos diseñados para ser vistos, manipulados y también para ser leídos (Lewis, 2001).

Otra de sus características se deriva de la mencionada anteriormente, el tipo de destinatario al que se dirige. Mientras que los libros ilustrados tradicionales estaban destinados a un público infantil inexperto y pasivo, los libros álbum demandan un lector activo que cuestiona el texto y las imágenes para construir significado y que observa, juega, admira y disfruta la ingeniería de su diseño (Lewis, 2001). Por otro lado, debido a que incorpora elementos literarios y alusiones culturales que corresponden a un conocimiento lector experto, también los adultos disfrutan de su lectura (Colomer, 1996).

Como conclusión de este apartado recuperamos la siguiente definición: los libros álbum son “...texto(s), ilustraciones, diseño total...como manifestación artística se equilibran en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar vuelta a la página” (Arizpe y Styles, 2004, p. 43).

### **1.2.1 La relación entre la narrativa y las ilustraciones.**

Ya que la característica distintiva de los libros álbum es que presentan una relación compleja entre la narrativa y las imágenes, a continuación expondremos cómo ha sido entendida dicha relación.

La relación entre la narrativa y las ilustraciones presentes en un libro álbum ha sido entendida desde diferentes perspectivas. Algunos autores sostienen que consiste en una relación de traducción mutua, es decir, que la narración escrita se ve reflejada en las ilustraciones y viceversa; otros afirman que las ilustraciones transforman el significado de las palabras, haciendo que estas últimas cobren un sentido específico o particular; y, hay quienes consideran que son dos cuerpos de significado separados, pero no opuestos (Arizpe y Styles, 2004).

Sipe (1998) propone que la relación entre la narrativa y las ilustraciones es simbiótica. Es decir, los dos componentes (visual y textual) generan expectativas uno en el otro, las cuales se van transformando conforme el lector va dando vuelta a las páginas.

Nosotros retomaremos esta misma perspectiva y, con ella, la definición de Lewis (2001), quien propone que la narrativa y las ilustraciones se “interaniman”, es decir, provocan que el lector vaya del texto a las imágenes y viceversa, sin abandonar el significado de un medio a otro, cargando con un rastro semántico que influencia lo que vemos o lo que leemos.

Lewis (2001) mismo, emplea metafóricamente el término “ecología” para entender cómo funcionan los libros álbum: las palabras cobran vida en el ambiente de las ilustraciones y viceversa, actúan como un pequeño ecosistema complejo, que no necesariamente implica una relación uno a uno entre sus elementos.

Son varias las ventajas de aplicar el concepto de ecología para entender la relación entre las palabras y las ilustraciones de los libros álbum. Además de que nos invita a ver cómo estos dos elementos se influyen recíprocamente, posibilita asumir la flexibilidad de este sub-género literario que, por lo general, descansa dinámicamente en cualquiera de los elementos que emplea, ya sea en la narración o en la ilustración, incluso en el trayecto de un mismo libro. Por último, reconocer que los ecosistemas pueden ser flexibles ayuda a apreciar y justificar la heterogeneidad entre los libros álbum.

### 1.2.2 Clasificación de los libros álbum.

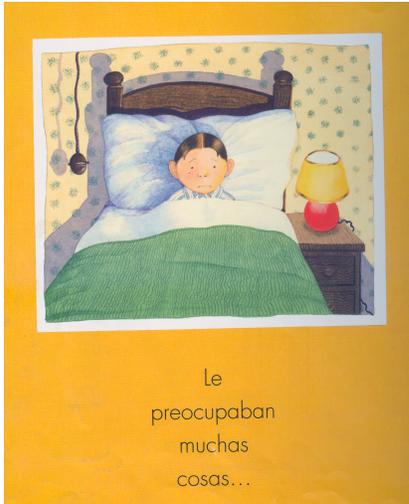
Existen diversas maneras de clasificar los libros ilustrados en general, considerando la relación que guarda la narrativa escrita con las ilustraciones para transmitir un mensaje. Nosotros retomaremos la clasificación de Nicolajeva y Scott (2001) quienes toman en cuenta un amplio panorama de posibilidades que va desde textos narrativos (con o sin ilustraciones) hasta textos no narrativos (con o sin ilustraciones) y sitúan a los libros álbum a la mitad del espectro. Los tipos de libros álbum, de acuerdo con la interacción entre narrativa e ilustraciones que estos autores definen son los siguientes:

- Simétricos: los que presentan información redundante en la narrativa verbal y en la visual. Por ejemplo, la página del libro mostrada en la Figura 9.



**Figura 9.** Ilustración 8 del libro “Ramón Preocupón” de A. Browne (2006)

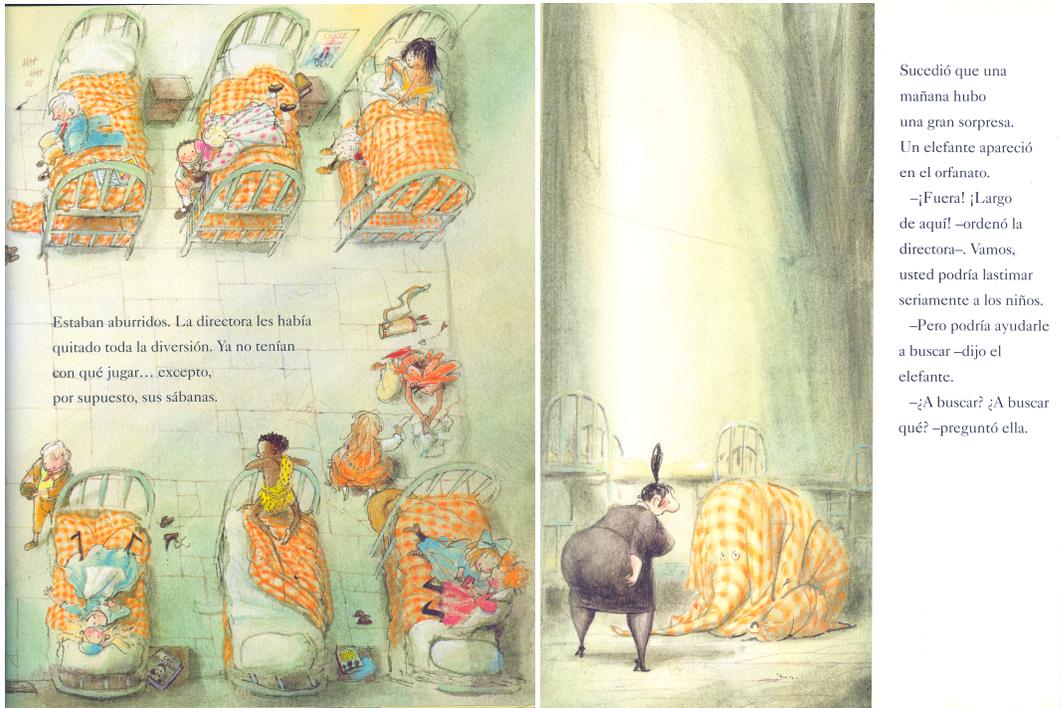
- Complementarios: aquellos en los cuales palabras e ilustraciones complementan entre sí elementos del sentido faltantes.



**Figura 10.** Ilustración 2 del libro “Ramón Preocupón” de A. Browne (2006)

*Nota:* En esta página, al presentarse al personaje dentro de la cama, se asume que las preocupaciones (a las que se refiere el texto escrito) se presentan de noche (lo que se infiere de las sombras y la lámpara encendida que se aprecian en la ilustración), lo que impide al personaje dormir.

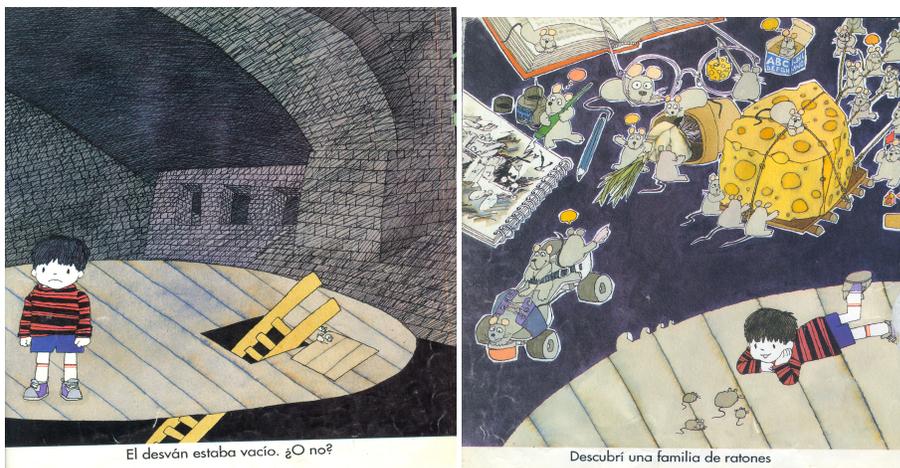
- Expansión o incremento: en los que la narrativa visual soporta la narrativa verbal o viceversa, es decir, aquellos en que la narrativa verbal depende de la narrativa visual. Por ejemplo en la Figura 11, hace falta la referencia a las sábanas de los niños (presente tanto en la ilustración como en el texto escrito) para poder entender la página que le sigue.



**Figura 11.** Páginas contiguas del libro “22 huérfanos” de Veldkamp y Hopman (2000)

*Nota:* De no ser por la ilustración de las sábanas de los niños, no se podría inferir el texto que aparece en la segunda página aquí mostrada: “(...) Un elefante apareció en el orfanato (...)”

- Contrapunto: aquellos que presentan dos narrativas mutuamente dependientes.



**Figura 12.** Páginas contiguas del libro “En el desván” de Oram y Kitamura (1993)

- Silépticos: los que presentan dos o más narrativas independientes entre sí.



**Figura 13.** Apertura del libro “Lily takes a walk” de Satoshi Kitamura (1987)

*Nota:* Apertura en la que sólo empata la imagen de la niña con el texto escrito (“*She stops by the bridge to say goodnight to the gulls and the ducks on the canal*”), pero el perro y todo lo que está a la vista, no.

Cabe aclarar que, como se insinuó a final del apartado anterior, no es posible clasificar los libros álbum solamente dentro de una misma categoría, porque la relación entre la narrativa y las ilustraciones no es constante durante todo el libro (Lewis, 2001). Incluso Nicolajeva y Scott (2001) aclaran que su clasificación está lejos de abarcar la inmensa gama de posibilidades que ofrece un libro álbum.

Hasta el momento hemos mencionado características amplias que nos ayudan a definir al libro álbum, las diferentes concepciones sobre la relación entre la narrativa y las imágenes, y la dificultad de hacer una clasificación específica del libro álbum. Ahora expondremos brevemente dos razones por las cuales hablar de libros álbum es un tema complejo.

Primero, el libro álbum es un género relativamente nuevo que no tiene antecedentes. Como consecuencia de ello apenas se están sentando las bases del mismo y definiendo sus características específicas, que resultan generalmente de la relación entre la narrativa y las imágenes (Colomer, 1996).

Segundo, los libros álbum tienen naturaleza flexible, lo que genera gran heterogeneidad en el género. Por un lado, el código verbal admite múltiples posibilidades de utilizar diferentes recursos en la narrativa escrita (gran variedad de discursos escritos y sus combinaciones). Y por otro lado, el código visual permite utilizar diferentes tonos, medios, recursos y estilos en las ilustraciones. Al conjuntarse estos dos códigos con sus múltiples posibilidades se generan combinaciones casi ilimitadas (Lewis, 2001).

Incluso Lewis (2001) expone algunos argumentos que ponen en duda que los libros álbum puedan ser tratados como un género literario. En primer lugar cuestiona si sirve tratar de etiquetar un libro álbum ya que en esencia corresponde a una forma caracterizada por su flexibilidad. En segundo lugar, desde su perspectiva los libros álbum no son un género propiamente, sino una forma que explota otros géneros, distintas formas de lenguaje e ilustración, siempre caracterizada por presentar “interanimación” entre las ilustraciones y la narrativa.

La perspectiva de este autor nos permite apreciar la complejidad del tema. Sin embargo, las diferentes investigaciones y trabajos que se han hecho en torno a caracterizar y clasificar al libro álbum aportan elementos que sirven de guía para comprender cómo funcionan.

### **1.3 Diferentes estudios en torno al libro álbum**

Al ser un objeto de estudio tan rico y complejo, el libro álbum ha sido estudiado desde diferentes disciplinas. A continuación mencionaremos algunas aproximaciones a su estudio especificando en qué se centra cada una.

Desde la psicología, existen estudios enfocados principalmente a estudiar la conexión entre el libro álbum y el desarrollo emocional de los niños. Desde esta

perspectiva se ha estudiado el efecto terapéutico de leer con los niños este tipo de libros, al servir como vehículo para la expresión de sentimientos.

Desde las artes, se ha analizado en tanto objeto artístico, por lo que se evalúan las técnicas de ilustración en las que se consideran aspectos como el color, la línea, el contraste, la forma, el espacio y la composición. Desde esta perspectiva se resalta la importancia del componente visual en la obra editorial.

La literatura también ha abordado el estudio de los libros álbum, analizando aspectos de la narrativa, considerando al libro álbum como parte integral de la ficción infantil. Bajo este enfoque se analiza poco la dinámica entre las palabras y las imágenes, se considera el aspecto visual como secundario y el análisis se centra más en la historia y cómo refleja a la sociedad, los valores, el control de adultos, etc. (Nicolajeva y Scott, 2001).

También existen investigaciones en las que se analiza el impacto de las ilustraciones en los lectores de los libros álbum. Ejemplos de este tipo de estudios son los de Nodelman (1988), Nicolajeva y Scott (2001), Lewis (2001). Los trabajos de Nodelman y Lewis se enfocan sobre todo en el impacto de los elementos de las ilustraciones. Por su parte, Nodelman (1988) analiza la influencia del texto y su disposición en la página como un elemento visual dentro de la ilustración.

Nuestra investigación coincide con la perspectiva de los estudios antes mencionados. Nos interesa estudiar cómo los niños coordinan la información verbal y visual del libro álbum en conjunto para la reconstrucción de la trama del cuento.

## **CAPÍTULO II**

### **Los niños, la lectura de libros álbum y las narraciones**

Después de haber mencionado las características de los libros álbum, de qué manera se han catalogado y las complejidades de este género en construcción, en este apartado especificaremos, por una parte, las implicaciones para el lector que se acerca a un libro álbum. Por la otra, la condición lingüística de los niños, en edad escolar, respecto de las narraciones.

#### **2.1 Qué implica leer un libro álbum**

Consideraremos la lectura como un proceso que tiene como objetivo la comprensión del mensaje o significado de un texto. La comprensión involucra la interpretación de la información del texto, el uso de conocimiento previo y la construcción de una representación coherente de lo que trata el texto en la mente del lector (Solé, 1992; Butler et. al., 2005; Colomer, 2005). A partir de ello, mencionaremos los retos que plantean los libros álbum para sus lectores.

Los libros álbum son obras literarias, por ello comenzaremos hablando en general del proceso de interpretación literaria. Dicho proceso es muy complejo, ya que el lector debe permanecer fiel al texto provisto por el autor y estar alerta de las claves que le permitirán identificar personajes y motivaciones, debe organizar e interpretar estas claves, todo ello sobre sus propios supuestos que son la base para dicha interpretación (Rosenbalt, 2002).

El mismo Rosenbalt (2002) menciona que el lector de una obra literaria utiliza sus experiencias pasadas con la vida y con el lenguaje para deducir el significado del texto, es decir vincula lo que le dice el texto con ciertos conceptos o experiencias, dependiendo siempre del propósito con el que se acerque al texto. En el caso de un libro álbum, el lector debe realizar este proceso mientras lidia con

la interacción de dos códigos comunicativos diferentes: el visual y el verbal. Por ello, deberá hacer uso tanto del conocimiento previo que posea sobre el mundo, como de la experiencia previa que tenga con el lenguaje y el campo visual-editorial. En este sentido, tanto en la lectura de libros álbum, como de cualquier obra literaria, se requiere un lector creativo y no pasivo, que sea capaz de adentrarse en la historia y “vivir a través de...” (Rosenbalt, 2002).

A simple vista podría resultar contradictorio, que un tipo textual tan complejo haya sido diseñado, sobre todo, para lectores inexpertos. En sus orígenes este subgénero surgió como respuesta, principalmente, a dos problemas: a) la diferencia en la capacidad de los niños para entender narraciones orales y escritas, por lo que se buscó la manera de expresar de manera más simple elementos narrativos (a partir de las ilustraciones); b) la falta de estimulación de los lectores infantiles, por lo que se trató de incrementar su afición por la lectura a través de los libros álbum lo que ha estimulado también su capacidad para sintetizar las tramas expuestas por elementos narrativos verbales e ilustraciones (Colomer, 1996).

Respecto de la capacidad lectora de libros álbum, Nicolajeva y Scott (2001) mencionan que los lectores necesitan realizar un análisis hermenéutico, lo que implica empezar por el conjunto de la puesta en página, mirar los detalles, al tiempo que se plantean hipótesis sobre la trama. Después leen el texto escrito y regresan a las imágenes de la página para verificar su comprensión del texto. Así, el lector pasa de lo visual a lo verbal, de ida y vuelta, para interpretar la historia. Entonces, además de tener experiencia con el lenguaje verbal, el lector también debe tener cierto grado de alfabetización visual, para ser sensible a la información provista por las acciones, objetos y símbolos presentes en textos visuales (Arizpe y Styles, 2004; Lewis, 2001).

### **2.1.1 Interpretar las ilustraciones.**

Consideramos importante incluir un apartado específicamente para hablar de las ilustraciones y cómo las interpretamos, ya que uno de los aspectos más interesantes de los libros álbum es que son un tipo de libros fuertemente dependiente de la información gráfica.

Como se ha mencionado anteriormente, paradójicamente las ilustraciones se comenzaron a utilizar con el fin de facilitar algunos elementos narrativos. Colomer (1996) menciona que a la ilustración se le puede confiar la descripción de los personajes y los escenarios, también puede reflejar acciones que reafirmen o completen el texto, posibilita los juegos entre ambigüedad y ficción e, incluye alusiones culturales y literarias, entre otras cosas.

Nodelman (1988) hace un análisis bastante profundo acerca de las ilustraciones en los libros ilustrados modernos para evidenciar el falso supuesto (pero muy generalizado) de que se accede al significado de una ilustración de forma directa. Por lo anterior, retomaremos su trabajo para hablar de todo lo que está involucrado en la interpretación de una ilustración.

Nodelman menciona que las ilustraciones se comenzaron a utilizar en los libros para niños bajo el supuesto de que responden más fácilmente a éstas que a los textos escritos, de manera que fueron consideradas como un recurso para facilitar que los niños pusieran atención a los libros, de ahí, el fuerte valor educativo que se les ha atribuido en la edición de materiales didácticos. Históricamente, los adultos dieron por sentada la relación entre los niños y las ilustraciones, como si el hecho de dar sentido a una ilustración no implicara ningún esfuerzo cognitivo.

Actualmente, sabemos que la interpretación de las ilustraciones es mucho más compleja. Por un lado, las ilustraciones son realizadas para un lector implícito con estrategias y propósitos específicos. Por otro lado, sabemos que la interpretación no es resultado único de la percepción directa, sino que lo que percibimos es producto del pensamiento y del lenguaje. La experiencia previa

juega entonces un papel muy importante en lo que percibimos. Dicha percepción será diferente de persona a persona y en cada cultura.

Nodelman (1988) puntualiza que el significado que atribuimos a una ilustración tiene que ver con el entendimiento que tengamos de su propósito. Dicho propósito será diferente dependiendo del contexto en el que se presente la ilustración; es decir, no es lo mismo, interpretar las ilustraciones de un “libro alfabeto” (tipo diccionario) cuyo propósito es que el lector identifique letras iniciales en el nombre objetos específicos, que observar las ilustraciones en “libros que cuentan historias”, cuyo propósito es sustentar, ampliar o cambiar el significado del texto escrito que las acompaña.

Al leer un libro álbum, realizamos suposiciones contextuales que determinarán la forma en que ponemos atención a las ilustraciones. Es decir, en una ilustración otorgaremos diferente importancia o “peso” a cada uno de los elementos mostrados. Lewis (2001) menciona que además el tamaño y la localización de las ilustraciones son dos elementos clave, por lo que la forma en que los elementos estén organizados en el plano la ilustración afectará nuestro entendimiento y el peso que les atribuyamos. Así mismo, el tamaño de los objetos ilustrados es relativo, ya que un elemento pequeño cuando está situado en primer plano o cuando está puesto cerca de otro elemento más grande, puede generar pesos diferentes en la interpretación de ese mismo objeto.

Además de la puesta en página de las ilustraciones, las suposiciones culturales sobre estos elementos gráficos sesgarán la interpretación que damos a una página. Gracias a dichas suposiciones, atribuimos determinado significado al empleo de diferentes colores e interpretamos estereotipos o clichés de apariencia física (por ejemplo: belleza relacionada con bondad y fealdad con maldad) y también, gracias a estas, podemos extraer información de las posturas y gestos de los personajes (Nodelman, 1988).

En el caso de los libros álbum, tanto las suposiciones contextuales como las culturales juegan un papel importante en la construcción de las “expectativas

previas”, las cuales controlan nuestras respuestas a las historias, incluso antes de hojear o leer el libro.

Uno de los aspectos que determinan nuestras expectativas previas es lo que Nodelman (1988) denomina “tono”, es decir, el estado de ánimo global que genera un libro y que no se ve determinado por partes o componentes en aislado, sino por las cualidades predominantes del libro en su conjunto.

El tono de un libro ilustrado obedece tanto a cualidades de las ilustraciones como a características globales del libro en tanto objeto. Respecto del libro como objeto, las cualidades son su apariencia física, el tamaño y la forma, la elección de recursos del papel y la portada. Respecto a las ilustraciones las cualidades que definen al libro son: la presencia de marcos en blanco alrededor de las ilustraciones, la relación entre las ilustraciones y los espacios en blanco, el manejo del color, los efectos de luz y sombras, la localización del texto, etc.

Queremos mencionar que, existen más cualidades de las ilustraciones y diseño de las mismas que impactan en la interpretación. Sin embargo, ya que no somos expertas en el campo visual, solamente hemos mencionado algunas de las que consideramos importantes para nuestra investigación, en específico para el análisis del libro álbum que vamos a utilizar.

Con base en todo lo que hemos retomado del trabajo de Nodelman (1989), cerramos este apartado con la siguiente idea: ni las ilustraciones ni los libros pueden comunicar directa y automáticamente su significado, ya que implican un observador con dominio de muchas estrategias y conocimiento.

## **2.2 Desarrollo narrativo y posibilidades lingüísticas de los niños**

Ya que nuestra investigación está enfocada a observar las posibilidades de los niños para interpretar los libros álbum, es importante considerar las posibilidades lingüísticas de los niños con respecto a la interpretación y producción de narrativas.

La narración, como forma del discurso, aparece muy temprano en la vida de los niños. Las narraciones rodean a los niños desde sus primeras experiencias con el lenguaje (Carpenter, Paris, Paris y Hamilton, 2005), ya que constituyen un vehículo fundamental para la transmisión cultural. Asimismo, desde muy pequeños los niños pueden narrar hechos pasados con el apoyo del adulto quien les ayuda a completar los huecos de información y les otorga relevancia, lo que hace que, desde un comienzo, logren eficiencia comunicativa .

El hogar y la escuela son dos contextos en los que se favorecen los intercambios narrativos. La familia comparte con los niños momentos de charla cotidianos y lectura de cuentos u otros materiales para niños. La escuela, por otro lado, enfrenta al niño a situaciones comunicativas diferentes tales como la necesidad de realizar descripciones, argumentar sus puntos de vista y participar en diálogos sobre hechos pasados o futuros.

De esta manera, las narraciones se tornan importantes para la comunicación entre adultos y niños, ya que éstos interactúan a partir de ellas en la vida cotidiana (Carpenter et al., 2005). Padres y maestros modelan la construcción de la narración de los niños, contando historias en su presencia y dándoles apoyo a través de preguntas que los van guiando para que sepan cómo narrar. Adicionalmente, contar con una variedad de estilos y temas narrativos posibilita el desarrollo de la comprensión de este tipo discursivo (Westby, 1999).

Cabe mencionar que el razonamiento narrativo es considerado un predictor válido de la posterior comprensión lectora (Carpenter et al., 2005). Como consecuencia, la narración constituye algo más que una forma de arte y

entretenimiento y ha llegado a ser considerada como una de las estructuras conceptuales centrales del pensamiento humano (Genereux y McKeough, 2007).

Según Generux y McKeough (2007) la estructura narrativa básica tiene los siguientes elementos: personajes, eventos, acciones y estados mentales, acomodados secuencialmente. Westby (1999) menciona que para el entendimiento y producción de narrativas es necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Una narración pone en relación una secuencia temporal de eventos que están interrelacionados de alguna manera.
- b) El hablante/escucha debe entender las relaciones temporales y dos tipos de relaciones causa – efecto: 1) las físicas, que son las que obedecen las leyes del mundo físico; y 2) las psicológicas, que son resultado de la motivaciones o intenciones de los personajes.
- c) El reconocimiento de los planes de los personajes, que requiere el conocimiento de que las personas planean, toman perspectiva, perciben, y juegan roles.
- d) Las narraciones también requieren que el productor/receptor de la historia enfrenten conjuntamente lo que sucede en la acción de la historia y lo que los protagonistas están pensando o diciendo.

Berman (2004) menciona que, en el caso de la referencia narrativa, los niños necesitan organizar el texto globalmente alrededor de los protagonistas principales y tomar en cuenta protagonistas secundarios al mismo tiempo que seleccionan los recursos lingüísticos apropiados para expresarse sin ambigüedad. Esto implica una gran demanda cognitiva para los niños pequeños, quienes no son capaces todavía de ejecutar diferentes tareas de manera simultánea.

Esta misma autora menciona que los niños, desde edades muy tempranas, se convierten en hablantes de su lengua nativa, pero que convertirse en hablantes

competentes les toma un largo tiempo de su vida, incluso más allá de la adolescencia.

El desarrollo narrativo, como parte del desarrollo lingüístico, es un proceso que se divide en diferentes momentos; implica avances progresivos que tienen efecto a lo largo de varios años. Durante este proceso, los niños van ganando experiencia lingüística (influida, sobre todo, por la adquisición y uso de la lengua escrita) y progresos en el establecimiento de relaciones lógicas entre eventos y participantes involucrados en una narración.

Dado que nuestro estudio comprende niños en edades entre 5 y 10 años, presentamos a continuación una descripción de las características de las narraciones producidas por niños en estas edades.

De acuerdo con Westby (1999), las narrativas de los niños de preescolar (hasta antes de los 6 años de edad), en un principio son solamente descripciones aisladas de personajes u objetos. Después, constan de un listado de acciones sin relación causal ni cronológica; posteriormente, pueden presentar encadenamientos entre acciones que automáticamente causan cambios perceptibles.

Alrededor de los ocho años de edad, los niños ya son capaces de manejar la estructura básica de una historia (Genereux y McKeough, 2007). Es decir, las historias presentan, al menos, un evento inicial, respuesta y consecuencia. Los niños ya pueden manejar relaciones causa-efecto entre las acciones de los personajes y describen las metas o intenciones de los mismos (Westby, 1999).

Hacia los diez años de edad, los niños ya construyen historias más complejas que incluyen: evento inicial, respuesta interna, planeación, ejecución y consecuencia. A esta edad, los niños tienen mayor conciencia de la causalidad psicológica, describen las metas e intenciones de los personajes y comienzan a sentir la necesidad de justificar los planes de los mismos. Así mismo, tienen mayor capacidad de tomar perspectiva de los sucesos que ocurren en las historias (Westby, 1999; Barriga, 2002; Clark, 2009). Cabe mencionar que, las narrativas a las que los niños están expuestos son muy diversas. Si consideramos a los libros

álbum como un producto al alcance de los niños, nos interesa conocer cuáles son las posibilidades de los niños para recuperar las narraciones o tramas expuestas en este tipo de textos.

Lo que reportamos en esta tesis es el resultado de cuestionarnos sobre cuáles son las posibilidades de los niños, para relacionar la información proveniente de un libro álbum que presenta dos tramas paralelas, una que se expresa en la narrativa escrita y, la segunda, a través de las ilustraciones. Nos interesa saber, por un lado, si los niños son sensibles a ambas tramas o si priorizan una sobre la otra. Por el otro, buscamos ver si logran coordinar la información entre ambas tramas.

Nuestra investigación coincide con la perspectiva de Calsamiglia y Tusón (2007) desde la cual cobran especial importancia los recursos involucrados en la composición de un texto coherente y cohesivo. La cohesión se establece a partir de la utilización de recursos lingüísticos de referencia como la pronominalización, los conectores, la subordinación de cláusulas (Hudson y Shapiro, 1997).

En este contexto, el estudio de los conectores es también importante para evaluar la coherencia y la relevancia del discurso. Desde la teoría de la argumentación, los conectores brindan fuerza argumentativa al discurso, ya que orientan sobre la intención del locutor al relacionar dos o más enunciados (Calsamiglia y Tusón, 2007).

De manera similar Duchan y Segal (1997) señalan que los conectores entre cláusulas juegan un papel importante en el logro de las metas del discurso, es decir, ayudan a construir un modelo conceptual desde el cual, el receptor interpreta el discurso. Entonces, los conectores juegan un papel crucial en la construcción de un modelo mental coherente, desde el cual se interpreta lo que sucede en el mundo de la historia. Por ejemplo, el conector “y” sirve para marcar continuidad entra la información de manera que los eventos conectados por “y” son vistos como una sola unidad de conceptualización. Por otro lado, el conector “entonces” marca discontinuidad en el discurso, es decir, un cambio de locación o tiempo. “Porque” generalmente expresa una relación causal entre enunciados.

Asimismo, Duchan y Segal (1997) comprueban que un mismo conector puede ocurrir en diferentes contextos y con implicaciones diferentes. Al analizar específicamente el uso de “pero” descubren que puede tener numerosos sentidos o matices de significado. Mc Cabe y Peterson (1997) coinciden con lo anterior y analizan cómo muchas veces los niños sobre-emplean algunos conectores. Específicamente para “y” los niños, entre 4 y 9 años de edad, lo utilizan con muchas funciones, sobre todo causales y adversativas.

En nuestra investigación, analizamos el uso que hacen los niños de los conectores, al tratar de recontar un cuento para tener evidencia de cómo relacionan la información y el sentido que le dan.

Así mismo, retomando a Calsamiglia y Tusón (2007), analizamos los marcadores discursivos tipo “conectores” para evaluar la relación entre enunciados o conjuntos de enunciados de forma lógico –semántica. Para ello consideramos la clasificación que de estos conectores proponen:

a) Aditivos o sumativos, por ejemplo: y, además, encima, después, incluso, igualmente, etc.

b) Contrastivos o contra-argumentativos, por ejemplo: pero, en cambio, sin embargo, etc.

c) De base causal, dentro de los cuales proponen subtipos: causativos que son los que introducen la relación de causa entre segmentos textuales (a causa de ello, por eso, porque, etc.); los consecutivos, que introducen la consecuencia entre segmentos textuales (de ahí que, pues, de ello resulta que, etc.); los condicionales, que establecen la causa hipotética (si, con tal de que, siempre y cuando, etc.); y los finales, que establecen la causa como propósito que se persigue ( para que, a fin de que, con el propósito de que, etc.)

d) Temporales, por ejemplo: cuando, de pronto, en ese momento, entonces, luego, etc.

e) Espaciales, por ejemplo: enfrente, delante, detrás, arriba, al fondo, etc.

### **2.2.1 El reto de la simultaneidad en las narraciones.**

Como mencionamos anteriormente, el presente estudio plantea el quehacer de recontar una historia a partir de la doble trama presente en un libro álbum en el que los personajes tienen diferentes perspectivas de los sucesos que ocurren en la historia. Por esta razón, resulta fundamental atender a las exigencias lógicas y lingüísticas involucradas en una narrativa con esta particularidad.

El trabajo de Kriscautzky (2000) demuestra que la simultaneidad, como un tipo relación temporal, no es un fenómeno que resulte evidente para los niños y, cuando logran identificarlo, la expresión eficiente (por escrito) de éste no se logra de manera inmediata: todavía los niños de 11 años no logran superar la dificultad de relatar eventos simultáneos. Las dificultades infantiles para entender la simultaneidad han sido foco de estudios anteriores que coinciden en señalar que los niños atraviesan por un proceso evolutivo que comienza en un nivel en el que no reconocen diferencias entre acciones sucesivas y simultáneas, hasta un nivel en el que tienen la posibilidad de usar conjunciones temporales y construcciones de subordinación más elaboradas (Ferreiro, 1971; Pellicer, 1988).

A diferencia de los estudios anteriormente referidos (realizados con niños en edades escolares de primaria), el de Berman y Slobin (1994) se realizó con niños menores. En él se planteó el problema de la simultaneidad dentro del desarrollo de la temporalidad en la estructura narrativa y se demostró que hacia los tres años de edad aparece la primera conjunción temporal “cuando”, que puede ser utilizada con dos diferentes finalidades: para establecer simultaneidad entre eventos o sucesión ente eventos. Estos dos usos de “cuando” se mantienen hasta los 9 años, aunque los niños pequeños, antes de los 8 años, emplean esta conjunción sobre todo para marcar la sucesión de eventos. Hacia los 9 años los niños comienzan a narrar eventos claramente simultáneos realizados por diferentes protagonistas, en los que se requiere cambiar de perspectiva, a través del uso de “mientras”.

Kriscautzky (2000) señala que el problema de la expresión de la simultaneidad radica en tres factores:

Un relato con eventos simultáneos se contrapone con la naturaleza de un relato más común en el que los eventos se presentan de manera sucesiva.

La expresión discursiva de la simultaneidad requiere recursos lingüísticos de aparición tardía como son las conjunciones de tiempo “cuando” y “mientras”. Entre estas conjunciones “mientras” solo se presentó por sugerencia del adulto, mientras que “cuando” fue más frecuente. “Y” fue la conjunción alternativa más frecuente para la expresión de simultaneidad.

El manejo de la perspectiva, ya que cuando dos eventos ocurren al mismo tiempo se vuelve más difícil tomar una postura desde la cual narrar: qué evento debería de ponerse en primer plano y cómo mantener al otro en equivalencia temporal.

### **2.3 La evaluación de las narraciones infantiles**

Kendeou, Lynch, Van den Broek y White (2007) y Butler et al. (2005), mencionan que la comprensión de una narración es un proceso que remite a significados diferentes para diferentes personas, dependiendo de la postura que asuman. Sin embargo, existe el acuerdo, de que no es un fenómeno unitario sino que encierra un conjunto de habilidades y actividades, que tienen en común los siguientes procesos: la interpretación de la información del texto, para lo que se necesita el uso del conocimiento previo y la construcción de una representación acerca de lo que trata el texto en la mente del lector o del escucha.

La representación mental acerca del contenido del texto que construye el individuo, es la base para que pueda recontar la historia, aplicar el conocimiento adquirido del texto, identificar el tema, etc. (Kendeou et al., 2007).

Con base en lo mencionado anteriormente, se podría decir que la comprensión de un texto narrativo se pone de manifiesto cuando el individuo utiliza la información proporcionada por el texto para realizar alguna otra actividad. Esto es congruente con la noción de comprensión como una actividad constructiva (Calfee y Miller, 2005).

Tanto volver a contar una historia como componer una son ejemplos de este tipo de actividades constructivas. En ellas se refleja la percepción o el significado que otorga el autor tanto de la macroestructura textual, como su habilidad para concatenar episodios orientados hacia una meta (Calfée y Miller, 2005). En consecuencia, las actividades de composición han servido de base para las evaluaciones productivas, que han representado uno de los acercamientos que tradicionalmente se ha aplicado a la evaluación del conocimiento narrativo (Westby, 1999).

Autores como Calsamiglia y Tusón (2007) mencionan que desde la perspectiva del proceso de producción, se ha dado mayor importancia a las tareas de composición, ya que están mucho más relacionadas con las operaciones cognitivas que con las lingüísticas.

Bajo la denominación de “evaluaciones productivas” se encuentran diferentes tareas que, como argumentaremos en lo que sigue, no necesariamente representan las mismas demandas ni cognitivas ni lingüísticas. Estas tareas son: recontar una historia (“retelling”), generar una historia original sin ningún estímulo provisto (ilustraciones, narraciones previas, etc), generar una historia a partir de estímulos visuales, imaginativos o textuales.

Solicitar a los niños que describan una historia a partir de un libro ilustrado sin texto, es una forma relativamente rápida para evaluar, sobre todo, la habilidad para reconocer y comprender el esquema narrativo (Westby, 1999; Stahl, 2009).

A partir del recuento de una historia (como el que usamos en esta tesis a propósito de libros álbum) se puede evaluar la capacidad de memoria y la comprensión de las lógicas inmersas en la trama de historias previamente escuchadas, leídas o vistas en películas. Las respuestas de los niños se analizan en términos de la calidad de su representación narrativa y las conexiones que realizan entre hechos, personajes, y circunstancias (Calfée y Miller, 2005; Butler et al. 2005; Carpenter et al. 2005).

El “retelling” o recuento no sólo se ha empleado para evaluar la producción y el entendimiento de las narrativas (Leslie y Caldwell, 2009). La idea que subyace

en esta evaluación es que la acción de volver a contar requiere organización de la información del texto, lo que compromete al lector a centrar su atención en reestructurarlo (Tuba y Banu, 2006). En este sentido, se parte del supuesto de que la tarea involucra seleccionar la información más importante, hacer conexiones personales y representar la información en una secuencia lógica (Millis, 2009). Es decir, las tareas de “retelling” abren espacio para la observación del proceso de pensamiento del niño, qué es lo que valoran como importante y la influencia socio – cultural en la interpretación de los textos (Stahl, 2009).

Ahora bien, ya sea construyendo una narración original o recontándola, estudios como el de Butler et al. (2005) enfatizan la fuerte diferencia en el desempeño de los niños y adolescentes al realizar las tareas narrativas de manera oral que de manera escrita. Esto se debe a las dificultades que para los niños pequeños representa el empleo del sistema de escritura. Al no dominarlo todavía, el resultado de sus narraciones no puede considerarse como un reflejo fiel de sus posibilidades de manejar el esquema narrativo. Bajo estas circunstancias es más recomendable evaluar las posibilidades de narración a través de relatos meramente orales.

A lo largo de este capítulo, hemos presentado información referente a los diferentes elementos implicados en la lectura de un libro álbum: las exigencias del tipo de texto en sí mismo, las características de las ilustraciones y las posibilidades lingüísticas de los niños. Así como, las perspectivas de evaluación en torno a la comprensión narrativa. Todo ello sirvió de base para plantear la metodología que aplicamos en esta investigación y que presentamos en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO III

### Metodología

#### 3.1 Planteamiento y justificación del problema de investigación

Como se pudo observar en los capítulos precedentes, desde sus inicios la antigüedad hasta nuestros tiempos los libros ilustrados generalmente han figurado como un objeto infantil. Al ser considerados dentro de esta categoría “para niños”, se presupone que son sencillos, ya sea por la cantidad de texto que presentan, tipografía, tamaño e ilustraciones atractivas se facilitará la interpretación de los niños.

Actualmente sabemos, que los libros ilustrados contemporáneos o libros álbum, si bien surgieron para facilitar ciertos elementos narrativos, también aportan nuevas complejidades que involucran el manejo de la relación entre dos códigos de comunicación distintos, la inclusión de recursos de variados tipos de discurso, diferentes estilos, técnicas y materiales de ilustración (Colomer, 1996).

También sabemos que las ilustraciones en los libros álbum no son sólo una mera decoración; por el contrario, reflejan una parte importante de la interpretación que el autor/ilustrador nos quiere comunicar, de la concepción de lector implícito al que van dirigidas y además están llenas de connotaciones culturales (Nodelman, 1988).

Sin embargo, a pesar de que se aprecia la complejidad del libro álbum, se sigue considerando un objeto infantil, con un potencial educativo muy amplio. De acuerdo con el Servicio de Estudios y Documentación. D.G. del Libro, Archivos y Bibliotecas Españolas (2010), en la actualidad la industria editorial hispana (considerando a la comunidad mundial) publica alrededor de 28,000 títulos nuevos cada año destinados al público infantil y juvenil. Entre éstos, se calcula que alrededor del 35% son libros álbum, de manera que la exposición del público infantil a este tipo de materiales es muy grande.

Los libros álbum se han estudiado desde diferentes disciplinas para ver cómo funcionan, cuál es su estructura, el impacto de los diferentes códigos comunicativos (principalmente el de las ilustraciones) y las implicaciones para el lector de este tipo de libros.

Pero, desde nuestro punto de vista, hace falta analizar cómo los niños relacionan la información provista tanto por la narrativa escrita, como por las ilustraciones. En el presente trabajo nos interesa específicamente entender el proceso que los niños (en edad escolar, entre los 5 y los 10 años de edad) siguen al tratar de construir o reconstruir una trama a partir de la lectura de un libro álbum complejo que presenta dos tramas paralelas simultáneas. De esta manera, nuestra pregunta central de investigación se resume así: *¿Cuál es la posibilidad de los niños (entre 5 y 10 años de edad) para relacionar la información proveniente de la narrativa escrita (estímulo auditivo) y de las ilustraciones (estímulo visual) al reconstruir la trama de un libro álbum complejo que presenta tramas paralelas?*

Abordamos la posibilidad de los niños en cuanto a su capacidad para integrar información en dos sentidos. Por un lado, analizamos si recuperan y relacionan la información proveniente de ambos estímulos en su reconstrucción de la historia del libro álbum. Por el otro, observamos si logran identificar la doble trama presente en el libro álbum y cómo la manejan.

La pregunta de investigación tiene como trasfondo, indagar sobre el peso de las ilustraciones y la narrativa escrita sobre la posibilidad de los niños para relacionar la información y darle sentido a la trama del cuento que reconstruyen.

De lo anterior se deriva el propósito general de este estudio, que fue el siguiente: *Identificar el impacto del estímulo visual (ilustraciones) y el estímulo auditivo (narrativa escrita) en la reconstrucción que los niños en edad escolar (entre 5 y 10 años de edad) realizan de la trama de un libro álbum con tramas paralelas o silépticas, en términos de Nicolajeva y Scott (2001).*

Consideramos, que el diseño de un libro álbum es complejo. A nivel visual presenta ciertos elementos, que en conjunto con la narrativa escrita, crean formas

de relación que pueden impactar en la reconstrucción que los niños realicen. Sin embargo, en esta investigación nos centramos solamente en analizar el impacto que tiene la presencia global de cada uno de los estímulos (auditivo o visual en su conjunto) sobre la posibilidad de los niños para reconstruir la trama del libro álbum.

Ahora bien, sabemos que el mayor o menor impacto de la presencia de cada uno de estos estímulos puede deberse a la compleja relación entre la narrativa escrita y el diseño de la ilustración en sí misma. Profundizar en estos aspectos excede los límites de este trabajo.

### **3.2 Hipótesis y variables del estudio**

De acuerdo con el problema de investigación, nuestras hipótesis fueron las siguientes:

1. Cuando los niños en edad escolar (entre 5 y 10 años de edad) enfrentan la tarea de reconstrucción de la trama, considerando tanto la narrativa escrita como las ilustraciones, el impacto de la narrativa escrita será diferente de acuerdo con la edad.
  1. a Los niños más pequeños (3° preescolar) tenderán a centrar su reconstrucción en la información provista por las ilustraciones.
  1. b Los niños más grandes (2° y 4° primaria) tenderán a centrar su reconstrucción en la información provista por la narrativa escrita.
2. La integración de tramas paralelas será más fácil cuando la tarea de reconstrucción se presenta en ausencia de la narrativa escrita

Las hipótesis antes mencionadas ponen en relación tres variables: el grado escolar de los niños (variable independiente); la condición de realización de la tarea de acuerdo con los estímulos que se les proveyó: trama visual y/o verbal (variable independiente); y la reconstrucción que los niños logren hacer del libro álbum (variable dependiente).

Para operacionalizar la reconstrucción que realizan los niños, tomando en cuenta el propósito general de la investigación, definimos las siguientes seis variables dependientes:

- a) *Número de tramas atendidas*: se refiere al número de tramas que los niños incorporan en el relato que producen.
- b) *Relación entre tramas*: esta variable consiste en la forma en la que los niños integran las dos tramas presentes en la historia del libro álbum.
- c) *Tipo de descripciones*: esta variable se refiere al nivel de complejidad de las narraciones que los niños produzcan. Analizaremos, específicamente, si los niños se limitan a describir las acciones de los protagonistas o si incluyen sus motivaciones y/o estados de ánimo.
- d) *Fidelidad con el estímulo*: se refiere a la concordancia que tiene la información que los niños recuperan para recontar la historia con la información que proveen los estímulos.
- e) *Personajes incluidos*: se refiere a los personajes que los niños mencionan en su narración para cada una de las aperturas del libro álbum.
- f) *Personaje con mayor peso narrativo*: consiste en el personaje al cual el niño le otorga mayor relevancia en su narración, la cual, estará determinada por la extensión en la descripción referida al protagonista y si se incluyen o no, sus motivaciones y/o estados de ánimo.

### **3.3 Descripción de la muestra**

Como lo hemos ya mencionado, en la presente investigación abordamos el estudio del libro álbum desde la interpretación que hacen los niños de una trama doble. Nos interesó averiguar cómo los niños de 3º de preescolar, 2º y 4º años de primaria, coordinan la información verbal y visual del libro en conjunto para la reconstrucción de la trama de un cuento que les resultaba novedoso. Como lo señalamos en el segundo capítulo de este documento, diferentes estudios muestran las limitantes que los niños presentan al realizar narraciones de eventos simultáneos. Sin embargo, dadas las exigencias que les representa el contacto con los libros álbum, nos preguntamos sobre las estrategias lingüísticas que

desarrollan para dar cuenta de la trama simultánea que les ofrecen estos portadores textuales.

Dado que asumimos que las posibilidades narrativas infantiles se desarrollan a lo largo de periodos amplios, decidimos observar las posibilidades de los niños desde edades tempranas (5 años de edad) para poder apreciar las diferencias con respecto del desempeño de niños mayores (entre 7 y 10 años de edad).

En consecuencia, la muestra de nuestro estudio estuvo conformada por un total de 63 niños, de los cuales 21 cursaban 3er año de preescolar (5.6 años de edad promedio), otro tanto equivalente 2º año de primaria (7.7 años de edad promedio) y, el resto, 4º año de primaria (9.5 años de edad promedio). Cabe señalar que todos los niños de la muestra asistían a una misma escuela privada de la Ciudad de Querétaro.

### **3.4 Descripción de la tarea**

Para la realización de nuestro trabajo de investigación y atendiendo a las metodologías para evaluar la comprensión de textos narrativos (evaluaciones productivas en términos de Calfee y Miller, 2005; Westby, 1999; Stahl, 2009), que hemos descrito en el segundo capítulo, diseñamos una situación general de indagación, con tres variantes, en la que solicitamos a los niños de nuestro estudio reconstruir la trama de un libro álbum. Cabe señalar que para ello, los niños participantes fueron entrevistados en una sola sesión siguiendo los parámetros del interrogatorio clínico (Castorina, Lenzi y Fernández, 1996).

La tarea general consistió en una entrevista individual en la que se mostró o leyó a los niños un libro álbum, para después solicitarles que re-contaran la historia dictándole a la entrevistadora para que quedara por escrito el texto.

El libro álbum que utilizamos fue “Lily Takes a Walk” de Satoshi Kitamura, el cual describiremos ampliamente en el siguiente apartado. Es importante señalar que, para los fines de esta investigación, realizamos algunas modificaciones a la

edición del libro original, con el propósito de presentar diferentes estímulos a los niños. En una primera adaptación del libro álbum respetamos todas las ilustraciones y aperturas del libro original, sin embargo extrajimos el texto escrito. En una segunda adaptación, respetamos las ilustraciones y aperturas del texto original, pero traducimos el texto escrito al español, cuidando ser lo más fiel posible con la versión original (en inglés): conservamos las intenciones del autor y la extensión del texto. Para esta versión el texto escrito se presentó en pequeñas tarjetas escritas a mano, de manera que no aparentaran ser un texto terminado, y se leía a los niños al momento de mostrar la apertura correspondiente.

Como lo señalamos con anterioridad, diseñamos tres variantes de la tarea, a las que en lo sucesivo llamaremos *condiciones de realización de la tarea*. A continuación, mencionamos en qué consistió cada una de ellas:

**a) Condición 1.** Solicitamos a los niños que exploraran una versión editada del libro que prescindía de texto escrito. La entrevistadora decía a los niños que había llegado un cuento nuevo a la biblioteca pero, a diferencia de otros, sólo presentaba ilustraciones. De manera que la consigna inicial fue: *“Nos llegó este cuento nuevo a la biblioteca. Obsérvalo muy despacio para que veas de qué se trata y luego me lo puedas contar”*.

Después se procedió cuestionar a los niños para indagar sobre lo que habían entendido del cuento. Posteriormente, la consigna para la segunda parte de la entrevista fue: *“¿Ya te diste cuenta que este cuento no tiene letras? Por eso queremos que nos ayudes a escribir la historia, para que después se la podamos leer a los niños de preescolar. ¿Qué te parece si me dictas como crees que debe decir la historia?”*

En esta parte se fue mostrando el libro al niño, respetando las aperturas consecutivas del mismo y la entrevistadora tomó el dictado en papeles autoadhesivos removibles que fue colocando en cada apertura. Releía el texto en voz alta antes de proseguir con una nueva apertura para dar oportunidad al niño de hacer modificaciones a su texto. Una vez concluida la narración completa del

libro, releía una vez más de manera corrida el libro para dar cabida a últimos ajustes en la historia dictada.

**b) Condición 2.** En esta variante de la tarea se utilizó la versión editada del cuento que presenta solamente las ilustraciones y el texto escrito a mano (traducción del cuento original) en pequeñas tarjetas. En la primera parte de la entrevista se dio la siguiente consigna: *“Nos llegó este cuento nuevo a la biblioteca, pero no tenía escritura. Otro niño me ayudó a escribir la historia. Te lo voy a leer como me lo dictó. Pon mucha atención y obsérvalo muy bien, para que después me digas cómo le quedó”*. Una vez terminada la lectura, se procedía a la fase de diálogo al igual que en la condición anterior y a la segunda parte de la entrevista al igual que en la condición anterior.

**c) Condición 3.** En esta última variante de la tarea, se leyó primero el texto a los niños (escrito a mano en pequeñas tarjetas) sin permitirles observar las ilustraciones. Después la entrevistadora les proporcionó el libro editado sin texto escrito, para que lo vieran. La consigna inicial fue: *“Nos llegó este cuento nuevo a la biblioteca. Te voy a leer cómo me dictó la historia otro niño y después te lo enseño, ¿sale?, para que me digas qué te parece”*. Posteriormente, se procedió de igual manera que en las condiciones anteriores.

El propósito de la primera condición de la tarea fue evaluar la posibilidad de los niños para identificar las dos tramas manifiestas en la historia solamente en contexto de las ilustraciones. Las otras dos condiciones se diseñaron para poder apreciar el peso que la trama ilustrada o la escrita pudieran tener sobre las narraciones de los niños, además de observar los recursos que utilizan para narrar.

Las preguntas que realizamos en la primera parte de la entrevista, sin importar la condición, giraron en torno a “¿de qué trata el cuento?”. No se tuvo un guión específico de preguntas; el diálogo que se sostuvo con los niños dependió de las mismas respuestas que ellos iban generando con el fin de que pudieran argumentarlas o ampliarlas. Los niños siempre tuvieron como apoyo el libro álbum (una versión sin texto), para hojearlo durante el cuestionamiento y justificar

sus respuestas. Ejemplos de los tipos de preguntas que realizamos en esta primera parte del interrogatorio son las siguientes:

**Tabla 1**

Tipos de preguntas para la exploración

<b>Ampliación</b>	<b>Argumentación</b>
¿Y qué más pasa?	¿Cómo te diste cuenta de...?
¿Y qué pasa mientras...?	¿Qué es lo que viste/escuchaste para darte cuenta?
¿Qué pasa cuando...?	¿Por qué crees que...?
¿Qué más viste o que más escuchaste? (aplica dependiendo de la condición)	¿Eso lo dice en la historia que te leí o lo viste en el cuento?

En la segunda parte del interrogatorio, la consigna planteada a los niños fue dictar cómo creían que debería ir escrita la historia, utilizando como apoyo la versión de libro álbum sin texto.

Por último, cuando los niños finalizaban el dictado, se procedía a la revisión del relato en la que los niños pudieron realizar modificaciones a su dictado: eliminar, sustituir o agregar elementos, según lo creyeran pertinente.

Con respecto al registro de los datos, las entrevistas fueron registradas en video, para su posterior análisis. Durante la entrevista, el dictado de los niños para cada una de las aperturas fue escrito en pequeños papelitos, de manera que después se catalogaron por apertura, grado escolar y condición de realización de la tarea.

### **3.5 Caracterización general del libro álbum empleado**

El libro de “Lily Takes a Walk” de Satoshi Kitamura (1987) (autor e ilustrador) jugó un rol central en la realización de esta investigación, por lo que hacemos una caracterización amplia de mismo para mostrar su complejidad.

Seleccionamos este libro álbum por dos razones. La primera fue que consideramos que por la temática y los escenarios que presenta, resultaría atractivo para los niños: las ilustraciones empleadas se caracterizan por la sencillez de trazo, con fuerte influencia del cómic. Al igual que la mayoría de los trabajos de Kitamura, en éste utilizó un animal (Nicky, un perro) y una niña (Lily) como protagonistas.

La segunda razón para la selección de este libro fue que de acuerdo con el trabajo de Arizpe y Styles (2003), se trata de un buen ejemplo de uno de los aspectos que caracterizan el género del libro álbum: la compleja relación entre palabras e ilustraciones. Cabe señalar que este mismo libro fue utilizado por las autoras para analizar las interpretaciones infantiles de los libros álbum.

Este libro álbum representa un doble reto para el lector, ya que por un lado tiene que buscar la forma de completar la información que la narrativa escrita no le provee, mientras que a la vez enfrenta la complejidad de las ilustraciones (Arizpe y Styles, 2003): presenta dos tramas simultáneas a través de eventos que se dan a propósito de los paseos que realiza una niña con su perro. La primera trama refiere a la perspectiva de la niña (Lily) y ésta se representa a través del lenguaje escrito y las ilustraciones. La segunda trama refiere a la perspectiva del perro (Nicky) y sólo se manifiesta a través de las ilustraciones.

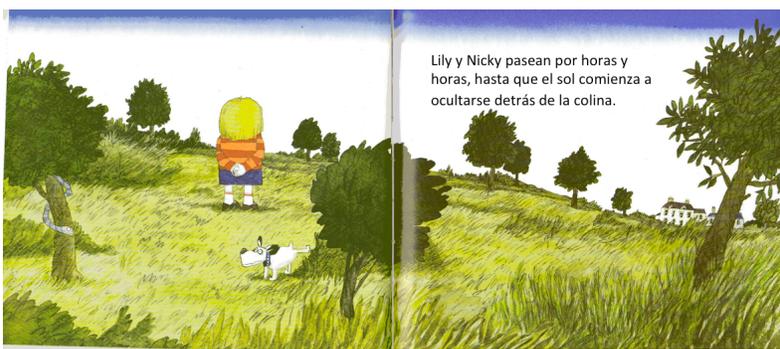
Cabe señalar que ambas perspectivas son discordantes, ya que mientras Lily disfruta del paseo, Nicky experimenta sentimientos desagradables. De acuerdo con la clasificación de Nicolajeva y Scott (2001), la relación entre la narrativa y las ilustraciones que se genera en este libro álbum sería de contrapunto, ya que las perspectivas se contradicen generando cierta ironía y multiplicidad de interpretaciones.

A lo largo del cuento, la relación de contrapunto entre ambas tramas es muy evidente: los personajes literalmente miran en direcciones opuestas. Por un lado, Lily camina feliz rumbo a su casa, observa la puesta del sol, hace las compras, ve las estrellas, saluda a las personas, da de comer a los patos, etc. Por otro lado, Nicky va asustado porque se encuentra con una serpiente, un árbol con cara terrorífica, un buzón con dientes filosos, un vampiro (“o mago”) emergiendo de un cartel y hasta un dinosaurio y varios monstruos.

Sería imposible analizar este libro al margen de sus características de diseño a nivel visual, ya que, cómo se especificó en el primer capítulo de esta tesis, las ilustraciones distan de ser algo simple en el contexto de los libros álbum. Por lo anterior, a pesar de que el impacto de las diferentes características de las ilustraciones no será tema central en este estudio, consideramos importante analizar el cuento desde esta perspectiva ya que ello definitivamente está involucrado en la interpretación que los niños le den a la historia.

No somos expertas en el campo visual para analizar el cuento desde esta perspectiva, por lo que retomaremos algunos de los aspectos importantes que menciona Nodelman (1988), en referencia a las ilustraciones y sus características, que expusimos en el primer capítulo.

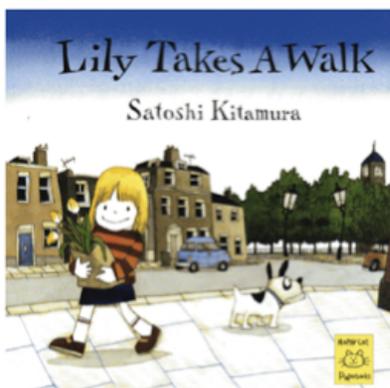
Físicamente es un libro pequeño (15 x 15 cm), en el cual el autor aprovecha la apertura completa (doble página) para realizar la ilustración de una escena. Este libro álbum está integrado por 11 aperturas; cabe señalar que las imágenes en cada apertura no se encuentran enmarcadas, lo que corresponde con un libro que se enfoca más en la acción y la emoción.



**Figura 14.** Apertura 2 de “Lily Takes a Walk” versión del cuento traducido al español

Los escenarios del libro están compuestos por diferentes lugares de una misma ciudad (una colina, la tienda, diferentes calles y el interior de una casa). Un elemento relativamente constante en las ilustraciones es la banqueta, la cual tiene el mismo diseño en todo el libro. Ello podría servir, como mencionan Sipe y Brightman (2009), para dar sentido a lo que los autores denominan “ruptura de página” (el cambio de una página a otra) y mantener la continuidad en el paseo que hace la protagonista.

El tono global del libro se ve reflejado desde la portada. La imagen presenta a Lily sonriente y relajada caminando en una dirección sobre la banqueta de la ciudad, mientras que Nicky voltea en dirección opuesta con expresión de susto al observar formas extrañas en los faroles y los árboles. Esto genera una atmósfera de ambigüedad, lo que nos hace percibir el humor resultante de la relación irónica entre las dos diferentes tramas.



**Figura 15.** Portada original del libro álbum “Lily Takes a Walk”

Con respecto a los colores existe un contraste entre la serenidad del azul, presente en el cielo de la ciudad mientras pasean los personajes, con una importante presencia del verde y el café, colores representativos de una atmósfera orgánica, en casas, árboles y naturaleza, así como con la presencia del color gris que brinda a las banquetas y construcciones de la ciudad una apariencia hasta cierto punto fría y aburrida.

Sin embargo, es de esta ciudad relativamente aburrida de la que surgen monstruos que atraen nuestra atención. Al principio del cuento aparecen de

manera muy sutil, es decir, resultan de la combinación de varias formas presentes en la ciudad (como árboles, faroles, la luna, etc.), pero conforme se avanza en el cuento, los monstruos son cada vez más explícitos, tal como se muestra en los siguientes ejemplos.



**Figura 16.** Apertura 5 de “Lily Takes a Walk” versión del cuento traducido al español



**Figura 17.** Apertura 9 de “Lily Takes a Walk” versión del cuento traducido al español

El autor/ilustrador también trabaja con diferentes niveles de luminosidad. Mientras que al inicio del cuento las escenas son más luminosas, conforme se avanza en la historia el cielo se va oscureciendo y, con ello, las alucinaciones del perro se van haciendo cada vez más espeluznantes.

El peso de los elementos de la ilustración varía en cada apertura, ya que existen diferentes relaciones entre varios elementos de la misma. Según Nodelman (1988) estas ilustraciones forman parte de composición no balanceada,

porque el autor/ilustrador hace que diferentes elementos resalten en cada una de ellas.



**Figura 18.** Apertura 3 de “Lily Takes a Walk” versión del cuento traducido al español

Con respecto al texto como parte de la imagen visual, éste se localiza en diferentes posiciones de la página (arriba, abajo, centro, en la página derecha o izquierda) enmarcado por un espacio en blanco. Sin embargo, algo que es importante destacar es que, en la mayoría de las aperturas, se encuentra en la página contraria a Lily, se encuentra localizado más cerca de lo que le sucede a Nicky. En nuestra investigación no podremos analizar el efecto de la ubicación de lo escrito, ya que trabajaremos con una versión del libro sin texto.

De forma global podemos decir que la relación entre las ilustraciones y la narrativa escrita es de contrapunto, en perspectiva. Sin embargo, la relación no es equivalente si consideramos las diferentes características de las ilustraciones. Por ello, nos atrevimos a realizar un análisis por apertura del libro álbum que se presenta a continuación.

Como lo mencionamos con anterioridad, “Lily Takes a Walk” consta de 11 aperturas en las que observamos, el punto gráfico de contraste entre la trama de la niña y la del perro, el cual, estuvo determinado en cada apertura por elementos visuales que hacen evidente el contrapunto entre la información gráfica y la escrita. A dichos elementos visuales los denominamos “elemento perturbador”.

El elemento perturbador varía en las aperturas a lo largo del cuento y se puede presentar de dos formas:

- a. Sutil: cuando la forma representada, es el resultado de la unión o transformación de diferentes elementos presentes en el escenario. El observador tiene que mirar detalladamente la ilustración para identificar a qué forma aluden, como en la apertura que se muestra en la Figura 19.



**Figura 19.** Apertura 6 de “Lily Takes a Walk” versión del cuento traducido al español

- b. Explícito: cuando el punto de contraste es una forma en sí misma, en el caso del cuento representado por monstruos, vampiros, dinosaurios, ratones. Por ejemplo, la apertura que se muestra en la Figura 17.

Además de lo anterior, también analizamos la posición del elemento perturbador con respecto a los protagonistas, cerca o lejos, ya que varía a lo largo del cuento.

Con respecto a la localización en planos de los personajes observamos la ubicación de los protagonistas y también la del elemento perturbador en cada una de las aperturas, a partir de lo cual, encontramos varias combinaciones posibles que se muestran en la Tabla 2.

**Tabla 2***Posibles combinaciones al respecto de la ubicación de los personajes en los planos*

1er Plano	2° Plano
Lily y Nicky juntos.	
Lily	Nicky
Elemento visual de contraste	Lily y Nicky
Nicky y elemento visual de contraste	Lily

La Tabla 3 es resultado de nuestro análisis tomando en cuenta los puntos antes mencionados. En ésta, se puede apreciar que existe una gran heterogeneidad entre las aperturas del libro álbum, solamente tomando en cuenta los dos observables gráficos.

**Tabla 3***Análisis por apertura de elementos visuales*

No. de Apertura	Punto gráfico de contraste	Ubicación de los personajes en los planos
1	No hay.	N y L en primer plano.
2,3	Lejos y sutil.	N y L en primer plano.
4, 11	Lejos y sutil.	L en primer plano. N en segundo plano.
5,6	Lejos y sutil.	N y L juntos en primer plano.
7	Cerca y explícito.	N y L en primer plano.
8	Cerca y explícito.	Dinosaurio en primer plano. N y L en segundo plano.
9	Cerca y explícito.	N y monstruos en primer plano. L en segundo plano.

*Nota:* N= Nicky y L= Lily

A partir de este análisis, se hace más evidente la complejidad del libro álbum. Se puede apreciar que son pocas las aperturas que podrían considerarse como equivalentes, retomando los observables gráficos que analizamos. Cabe resaltar que sabemos que el punto gráfico de contraste y la ubicación de los personajes en los planos no son los únicos elementos gráficos que pueden analizarse de la ilustración; sin embargo, fueron los que consideramos relevantes para la presente investigación.

## CAPÍTULO IV

### Análisis y discusión de resultados

En este capítulo presentamos los resultados del análisis de las narraciones que los niños dictaron, de acuerdo con las tres modalidades de la tarea. En total nuestro corpus estuvo integrado por 63 narraciones. Abordaremos primeramente la condición general de las narraciones, para después adentrarnos considerando, sobre todo tres focos de análisis en relación con la variable dependiente: de qué trataron los relatos, el manejo de las tramas y la fidelidad con el estímulo.

#### 4.1 Condición de coherencia de las narraciones

Comenzaremos describiendo, de forma global, el tipo de relato que los niños lograron construir. Si bien todos los textos o relatos completos se refieren a las 11 aperturas que integran el libro-álbum con el que trabajamos, no todos los relatos presentaron una trama global coherente. Por la coherencia lograda en las narraciones globales, agrupamos los relatos en tres diferentes categorías que se describen a continuación:

a) Textos inconexos: se caracterizan por carecer de relación o continuidad de una apertura del libro a otra. En este tipo de textos, los niños se limitaron a hacer descripciones de las ilustraciones. A continuación presentamos un ejemplo<sup>3</sup> de este tipo de relato; marcamos con una diagonal el cambio de apertura.

*“Valeria y su perrito Mali*

*El perro iba caminando, la niña también. / El perro vio una serpiente y la niña iba viendo las estrellas. / El perro estaba viendo el monstruo y la niña iba caminando. / La niña iba*

---

<sup>3</sup> En lo sucesivo para los ejemplos, se transcribe con itálicas el texto dictado por los niños. Al final del mismo, entre paréntesis, aparece el nombre del niño; separado por diagonales figura el grado escolar, la apertura del libro a la que corresponde el texto (A) y la condición de la tarea que resolvió (C).

*comprando las frutas y el perro iba viendo a un monstruo de basura. / El perro iba viendo este puente con ojos y la niña estaba ahí parada. / Y la niña estaba saludando a alguien y el perro iba viendo a un carro azul. / La niña iba caminando y el perro iba viendo a un señor. / La niña iba viendo a unas avecitas y patitos y pajaritos y el perro iba viendo a este dinosaurio feroz. / La niña iba caminando y el perro estaba viendo a unos dinosaurios con colores. / La niña estaba platicando con su mamá y el perro estaba asustado entonces pensó que mejor debería de ladrar. / La niña estaba durmiendo y el perro estaba en su canasta y después el perro se asustó.”*

(María A/ 3Pº/ texto completo/ C3)

b) Relatos parcialmente coherentes: los niños presentan un intento, aunque no sostenido a lo largo del texto, por ligar los eventos de la trama e incluir las motivaciones de los personajes. Presentamos a continuación un ejemplo de un texto parcialmente coherente.

*“Lucía y su paseo*

*Lucía va caminando con su perro de paseo. /Se fue al campo a mirarlo, mientras su perro estaba haciendo pipí. / El perro se asusta con un árbol que tiene ojos y boca y Lucía no se da cuenta. / Después va a comprar algunas frutas para su casa y Nicky otra vez se asusta con un basurero con boca. /Después Lucía quiere subir a la casa y Nicky no quiere porque se asusta con las lámparas que tienen ojos. / Y saluda [la niña] a su vecina Sofía y Nicky se asusta con la luna. / Después Nicky quedó asombrado con el fantasma y sus murciélagos y Lucía no se da cuenta. / Lucía se para a ver a los patos y a las palomas y les empieza a dar comida. Nicky no le quiere dar comida, se asustó con el monstruo del otro lago. / Lucía sigue caminando con su planta y los monstruos asustan a Nicky. /Después regresa a su casa [la niña] y les cuenta a sus papás el camino del campo. Sus papás se rieron y Nicky se queda con el susto del campo. / Lucía ya estaba dormida pero Nicky se asustó con unas ratas.”*

(Emilia/ 2º/ texto completo/ C2)

c) Relatos coherentes: Hubo niños (sobre todo los más grandes) que lograron narrar coherentemente el libro. Es decir, mantenía una relación estable entre los sucesos que planteaban de una apertura a otra, podían incluir también motivaciones a las acciones de los personajes y establecían relaciones lógicas entre las tramas. El ejemplo que presentamos a continuación tiene estas características.

*“El perro asustadizo*

*Un día un perrito iba caminando con su dueña; el perrito se llamaba Choby y la niña Sofí. / Se detuvieron en un parque para descansar un ratito. El perro vio una serpiente bajando de un árbol y se espantó. / Mientras seguían caminando, Choby vio un árbol que se agitaba con el viento; como era otoño, los árboles perdían sus hojas poco a poco. Él pensó que el árbol tenía ojos y boca y ladró tratando de decirle a Sofí que tenía miedo,*

*pero ella no vio nada. / Sofí fue a comprar unas flores para su mamá, Choby la esperaba afuera de la tienda. Había enfrente de Choby un buzón al que él le vio boca y dientes y que de ahí salían cartas. Se espantó una vez más. / Mientras iban a subir las escaleras rumbo a su casa, había un túnel por el que los autos no debían pasar y había muchas lámparas alrededor, dos de ellas estaban a punto de caer; como estaban tan cerca del túnel Choby pensó que el túnel tenía ojos y volvió a ladrar. / Sofí antes de subir a su casa quiso dar otra vuelta y mientras caminaba por la calle, Choby se dio cuenta que la luna ya estaba ahí y que en conjunto con el péndulo del reloj de una torre y una lámpara que estaba en la otra esquina de la calle, pensó que eran dos ojos, una nariz y una boca. Se le pararon las orejas del miedo y empezó a seguir a Sofí. / Mientras regresaban a casa, Choby miró el anuncio de una tienda, había un señor con jugo de tomate, Choby lo miró detenidamente y pensó que el señor se salía del anuncio. Trató de alertar a Sofí pero ella ni se dio cuenta. / Sofí se detuvo a darle de comer a los patos de un estanque. Al otro lado de la calle había otro estanque y Choby vio salir de él al monstruo del lago Ness y empezó a correr en círculos del pánico. / Ya se aproximaban a la casa, cruzaban una calle más y llegaban. Luego vio salir de los botes de basura dos monstruos, un hipopótamo y un cocodrilo. / Al llegar a su casa Sofí se sentó a la mesa para cenar. Choby a ladridos empezó a contar todo lo que había visto: el árbol, el buzón, el túnel, la cara en el cielo, el señor del anuncio, el monstruo del lago y los monstruos del bote de basura. / Ya bien caída la noche, cuando Sofí ya estaba completamente dormida y Choby adormilado vio que los ratones ponían una escalera y trataban de subir a su cama. Choby se espantó y empujó la escalerita detenidamente , luego se tranquilizó y se quedó dormido.”*

(Angélica/4°/texto completo/ C1)

En términos numéricos reunimos 23 textos que se limitan a describir las ilustraciones, 21 que son parcialmente coherentes y 19 que resultaron ser coherentes. La Tabla 4 resume esta información, considerando además la condición de la tarea y el grupo escolar en el que se presentaron los diferentes tipos de relatos.

**Tabla 4.**

*Análisis global de los textos producidos: resultados por grado y condición*

	4°			2°			3P°		
	C	PC	TI	C	PC	TI	C	PC	TI
Cond 1	5	1	1	2	4	1	0	2	5
Cond 2	6	1	0	1	3	3	0	1	6
Cond 3	3	3	1	2	4	1	0	2	5
Total	14	5	2	5	11	5	0	5	16

Nota: C= coherente; PC= parcialmente coherente; TI=Textos inconexos

Con base en lo anterior se podría decir que conforme aumenta el grado escolar, los niños de la muestra presentaron mayores posibilidades de producir

narraciones coherentes. Este resultado corresponde con lo esperado por el nivel de desarrollo lingüístico de los participantes; a la vez, se observa que los resultados de los niños de 4° grado se vieron afectados por la condición de realización de la tarea ya que, los textos resultantes en la tercera condición (cuando los niños primero escuchan, después ven el libro-álbum y luego dictan la historia) fueron menos coherentes que el resto, presentando respuestas parecidas a las de los niños de 2° año.

## **4.2 De qué y de quiénes trataron los relatos**

Antes de iniciar este análisis más detallado, es importante señalar que en lo que sigue consideramos como unidad de análisis el dictado que los niños realizaron para cada apertura del libro-álbum. Éste al presentar 11 aperturas hizo que nuestra base de respuestas fueran 693.

En este primer apartado agrupamos los resultados al respecto de los siguientes aspectos: el tipo de descripciones, los personajes incluidos y el personaje con mayor peso narrativo.

### **4.2.1 El tipo de descripciones.**

En lo que respecta al tipo de descripciones que los niños presentaron para cada una de las aperturas, encontramos respuestas con diferentes niveles de complejidad. Consideramos las respuestas más sencillas aquellas en las que los niños sólo mencionaban acciones. Por ejemplo:

*“El perro y la niña llegaron a un lugar donde había muchos árboles y el perro vio una serpiente que estaba en un árbol”.*  
(Santiago G./ 2°/ A2/ C1)

Consideramos en una categoría más avanzada las descripciones en las que se incluían motivaciones o estados de ánimo de alguno de los personajes. Por ejemplo:

*“Y luego el perro se asustó con el hombre grandote y la niña siguió caminando”.*  
(Ana/ 3P°/A7/C1)

Desde nuestros criterios, la respuesta más avanzada fue aquella en la que los niños lograban descripciones que incluían las motivaciones de ambos personajes. Por ejemplo:

*Lily iba caminando y se detuvo para observar los murciélagos que descendían lentamente hacia ella.  
Mientras tanto, Nicky gruñía y ladraba a un mago que creyó ver saliendo de una tienda y Lily le dijo:  
-Ya vámonos mi pequeño.  
(Gyna/ 4º/ A7/ C2)*

En términos numéricos, la Tabla 5 resume el comportamiento de la muestra en torno a este aspecto.

**Tabla 5.**

*Tipo de descripciones presentes en los relatos para toda la muestra: Frecuencia y porcentaje*

<b>Tipo Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
DA	382	55.12
DM-1P	276	39.83
DM- 2P	33	04.76
Sin dato	2	00.29
Total	693	100.00

*Nota:* DA= descripción de acciones; DM-2P= Descripciones que incluyen motivaciones o estados de ánimo de ambos protagonistas; DM-1P= Descripciones que incluyen motivaciones o estados de ánimo de un protagonista.

Estos datos nos permiten observar, a grandes rasgos, que del total de respuestas obtenidas (N= 693) el tipo de respuesta más frecuente fue la descripción solamente de acciones (con un 55.12%). En menor proporción se presentaron descripciones que incluyen motivaciones de uno de los protagonistas (39.83%). Las respuestas más avanzadas, que incluían motivaciones y estados de ánimo de ambos protagonistas, fueron las menos frecuentes (4.76%).

Al analizar los datos considerando el tipo de respuesta más frecuente, encontramos que no hubo grandes diferencias ni por grado escolar, ni por condición de la tarea, tal como se muestra en la Tabla 6.

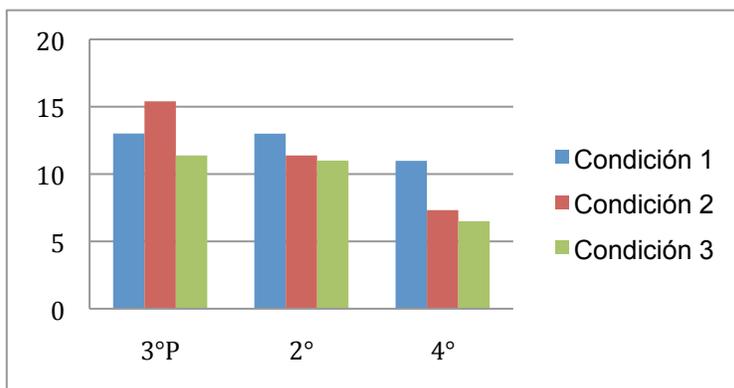
**Tabla 6.**

Porcentajes de "Descripción de Acciones" por condición de la tarea

Condición	3°p	2°	4°
1	10.99	9.16	12.3
2	8.12	11.26	12.3
3	12.30	9.95	13.6
<b>TOTAL</b>	<b>31.41</b>	<b>30.37</b>	<b>38.2</b>

Nota: Porcentajes en base al total de respuestas correspondientes a descripción de acciones. N= 382

Sobre las descripciones en las que los niños incluyeron motivaciones de un solo protagonista nos planteamos a qué personaje se refieren. Resultó interesante observar que en la mayoría de este tipo de respuestas el personaje al que atendieron los niños es Nicky (el perro) en un 89.13% de los casos, mientras que nada más atendieron a Lily (la niña) en un 10.87%. En este sentido, la siguiente gráfica permite observar lo que sucedió con esta tendencia considerando el grado escolar y la condición de la tarea.



**Figura 20.** Porcentaje de descripciones con motivaciones y/o estados de ánimo de Nicky (perro)

Nota: Gráfica realizada a partir de los porcentajes de frecuencia del total de respuestas de este tipo de descripciones. N= 246

Con base en estos datos, podemos decir que los niños más pequeños, de 3° preescolar y 2° primaria, mantienen la tendencia a incluir motivaciones del

perro bajo las tres condiciones de realización de la tarea. Incluso en el caso de los niños de preescolar, la tendencia a incluir motivaciones sólo de Nicky aumenta bajo la condición dos. Al contrario, en el caso de los niños de 4° de primaria, dicha tendencia disminuyó sobre todo en las condiciones 2 y 3.

En resumen, podemos decir que para la mayoría de las aperturas los niños describieron las acciones de los protagonistas y que, en algunos casos, incluyeron las motivaciones, sobre todo, del perro. Este resultado es muy interesante, si consideramos que en el libro la trama del perro es la que presenta ruptura de la canonicidad. Probablemente, este fenómeno haga que los niños se sientan más interesados por los contrapuntos.

#### **4.2.2 Personajes incluidos.**

Esta variable se refiere a los personajes que los niños consideraron en sus relatos, independientemente del tipo de descripciones que los niños realizaron. Los personajes tomados en cuenta fueron: Lily (la niña), Nicky (el perro) y el elemento perturbador (diferente en cada apertura, por ejemplo: dinosaurio, monstruos, serpiente, etc.).

Las respuestas al respecto de esta variable fueron agrupadas en cuatro categorías. La primera de ellas corresponde a las respuestas en las que los niños solamente mencionaron a uno de los protagonistas. Por ejemplo:

*“Cuando llegó se puso a ver el panorama”  
[refiere a la niña] (Bruno/4°/A2/C1).*

En la segunda categoría se agruparon aquellas respuestas en las que los niños incluyeron ambos protagonistas en su dictado y excluyeron al elemento perturbador. Por ejemplo:

*“Cuando se oscurece, Lily a veces va  
por flores al mercado mientras Nicky sigue asustado”  
(Kas/2°/A3/C2).*

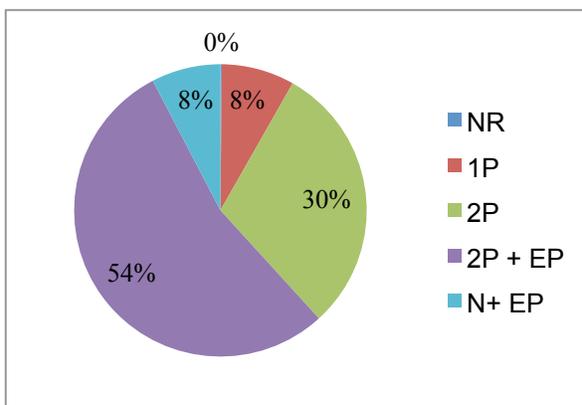
En la tercera categoría de respuestas se clasificaron aquellas en las que los niños solamente mencionan a Nicky y al elemento perturbador, pero omiten a Lily del relato, tal como en el siguiente ejemplo, que se refiere a la misma apertura que el ejemplo anterior:

*“Y de repente el perro vio un árbol con ojos y boca y presentía que no iba a quedar así el paseo”  
(Efraín/3P°/A3/C2).*

En la última categoría de respuestas, según nuestro criterio las más completas, incorporamos aquellas en las que los niños incluyeron a los dos protagonistas y al elemento perturbador. Por ejemplo:

*“A Lily, como le gustan los patos, se detiene un poco a verlos y Nicky se detiene a ver un dinosaurio que le da miedo y ya quiere irse”  
(Pau/4°/A8/C3).*

En cuanto a los resultados, a grandes rasgos podemos decir que en más de la mitad de las respuestas obtenidas (un 54%) los niños incluyen a todos los protagonistas principales en su dictado, es decir, logran respuestas de las más elaboradas (véase la Figura 21).



**Figura 21.** Comportamiento general: personajes incluidos

*Nota:* NR= No respondieron (se presentó solo un caso, que no representa ni el 1%); 1P= un personaje; 2P= dos protagonistas; 2P +EP= dos protagonistas y elemento perturbador; N+EP= Nicky y elemento perturbador. Los porcentajes son calculados con base en el total de respuestas. N= 693

Por otro lado, resultó interesante analizar qué sucede con los resultados de la categoría de respuestas más frecuente, antes mencionada, considerando las diferentes condiciones de realización de la tarea. El comportamiento de la muestra se resume en la Tabla 7.

**Tabla 7.**  
*Porcentajes Obtenidos de la Categoría de 2 Protagonistas +Elemento Perturbador*

	3P	2°	4°
COND. 1	11.47	14.90	15.73
COND.2	12.53	8.53	5.33
COND. 3	11.20	11.70	8.53
Total	35.20	35.13	29.59
Desvest	0.70	3.19	5.33

*Nota:* Porcentajes obtenidos con base en el 54% de las respuestas totales, que corresponden con esta categoría de respuesta.

Al observar los datos anteriores, se puede apreciar que los resultados varían dependiendo del grado escolar al que pertenecen los niños. Para los de 3° de preescolar, los resultados son similares bajo las tres diferentes condiciones. Mientras que, para los niños de grados superiores el porcentaje de respuestas en las que los niños consideran a ambos protagonistas y al elemento perturbador, disminuye en las condiciones 2 y 3. Siendo los niños de 4° los que presentan mayor discrepancia en sus resultados.

Además, los datos sugieren que realizar la tarea en contexto solamente de las ilustraciones (condición 1) favorece que los niños de los tres grados incluyan en sus relatos a todos los protagonistas principales de la trama, a diferencia de las condiciones en las que entra en juego el texto (condiciones 2 y 3).

#### **4.2.3 El peso narrativo de los personajes.**

La categoría de relevancia de los personajes estuvo determinada por dos factores: la extensión que el niño otorgó en la descripción de algún personaje y/o la inclusión de alguna motivación o estado de ánimo del mismo.

Si bien nos centramos sobre todo en los personajes protagónicos (Nicky y Lily), también creímos pertinente considerar para este análisis el peso que los niños otorgaron al elemento perturbador, ya que aunque es un elemento que

cambia en cada una de las aperturas, juega un papel importante en el contraste de las tramas presentes en el libro álbum.

En consecuencia, obtuvimos cuatro categorías de respuesta. Bajo la primera de ellas agrupamos las respuestas en las que Nicky presenta mayor peso narrativo, por ejemplo:

*“El perro ve animales feroces, se asusta, pone las patas en una pared y se le enchueca la boca y se le paran las orejas. Y la niña sigue caminando con su maceta y no le hace caso al perro” (Mavi/ 3°P/ A9/ C1).*

Dentro de la segunda categoría consideramos aquellas respuestas en las que Lily es la que tiene mayor relevancia. A continuación presentamos dos ejemplos de este tipo de respuesta. En el primero de ellos Leo omite a Nicky de su dictado y se enfoca en Lily; en el segundo ejemplo, Kas incluye a Nicky, pero considera solamente el estado de ánimo de Lily.

*“Al fin Emily logró ver su casa, así que se puso feliz porque les iba a platicar a sus papás cómo le fue” (Leo/ 4°/ A9/C2).*

*“Lily le dice a Nicky que ya están cerca y Lily se emociona, mientras Nicky sigue viendo cosas”(Kas/ 2°/ A9/ C2).*

Fueron clasificadas dentro de la tercera categoría las respuestas en las que el peso narrativo recaía sobre ambos protagonistas. Así, encontramos textos en los que los niños incluyeron motivaciones o estados de ánimo de los dos personajes y la extensión de la descripción correspondiente a cada uno fue similar. Por ejemplo:

*“Lily y Nicky iban caminando y ambos se detuvieron, pero no precisamente por la misma razón. Nicky se detuvo a ladrar otra vez, ladrando a un farol y Lily se detuvo para saludar a su amigo Tom” (Gyna/ 4°/ A6/ C2).*

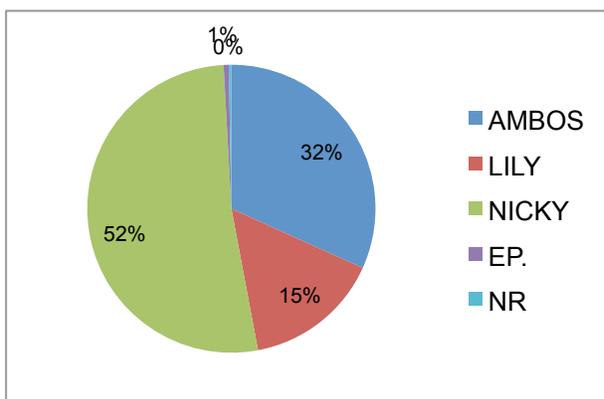
Pero también hubo textos en los que, pese a la sencillez del dictado de los niños, la descripción de las acciones incluidas involucraba a ambos personajes. Por ejemplo:

*“Nicky se detuvo a ladrarle al muñeco  
y la niña le dijo buenas noches a los murciélagos”  
(Perla/ 2°/ A7/ C2).*

La última categoría se conformó por aquellas respuestas en las que el peso narrativo recayó sobre el elemento perturbador, tal como hace Armando en el siguiente ejemplo:

*“Esa noche en un cartel que anunciaba una película,  
un hombre se salió del cartel, junto con muchos murciélagos”  
(Armando/ 4°/ A7/ C3).*

En términos generales, sin considerar el grado escolar y la condición de realización de la tarea, nuevamente el tipo de respuesta más frecuente fue aquella en la que se otorgó mayor peso narrativo a Nicky, el perro. La Figura 22 resume esta información en términos de porcentajes de respuestas presentadas para cada una de las categorías.

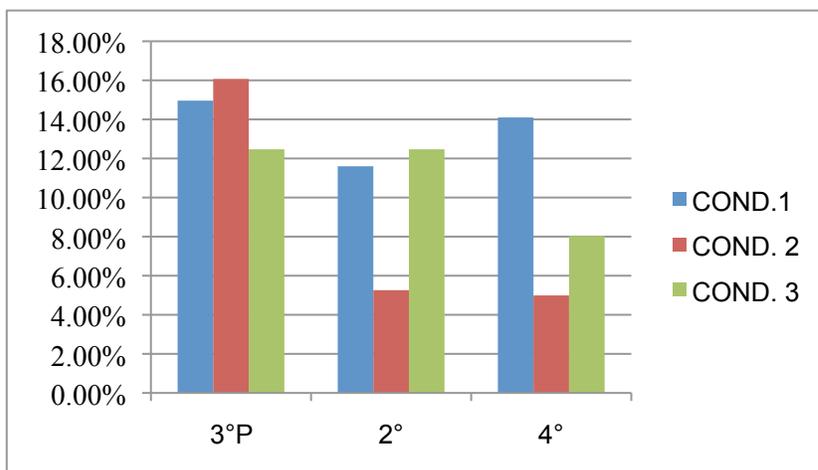


**Figura 22.** Comportamiento general de personaje con mayor peso narrativo

*Nota:* EP = elemento perturbador; NR = no respondieron. Los porcentajes fueron obtenidos con base en el total de respuestas. N= 693.

Al tomar en cuenta la condición y el grado escolar, encontramos que la condición de realización de la tarea sí tuvo impacto en las respuestas de los niños.

Mientras que los niños de 3° de preescolar mantienen a Nicky como el personaje con mayor relevancia, en los niños más grandes de 2° y 4° de primaria, este tipo de respuesta disminuye sobre todo en las condición 2.

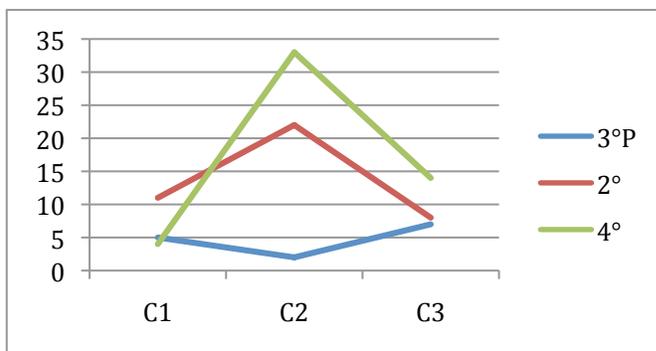


**Figura 23.** Porcentajes de respuestas para la categoría: Peso narrativo focalizado en Nicky

*Nota:* Los porcentajes fueron calculados con base en el total de respuestas de esta categoría con una N= 361, lo que involucró al 52% de las respuestas totales (Fig. 21).

Los datos anteriores nos sugieren que mientras los niños de 3° de preescolar no modifican su tendencia de otorgar el mayor peso narrativo a la figura del perro entre condiciones, los niños de 2° y 4° año, sobre todo cuando enfrentan la segunda condición, sí. Es decir, cuando los estímulos, auditivo y visual (en la condición 2), se presentan simultáneamente, los niños de 4° tienden a repartir el peso narrativo, ya sea entre ambos protagonistas, o a depositarlo en Lily.

Para corroborar lo antes mencionado, analizamos las 106 respuestas excepcionales en las que las que los niños otorgaron mayor relevancia a Lily, de las que un 48.11% fueron producidas por los niños de 4° de primaria bajo la condición 2. Los niños de 2° de primaria produjeron un 38.68% de este tipo de respuestas y tan sólo un 13.21% fueron producidas por los de 3° de preescolar. La siguiente gráfica muestra este comportamiento.



**Figura 24.** Porcentaje de respuestas para la categoría: mayor peso narrativo focalizado en Lily  
 Nota: C1= condición 1; C2 = condición 2; C3= condición 3. N=106

Lo anterior podría deberse a que los niños conforme avanzan en escolaridad y por consiguiente en el manejo de la lengua escrita, tienden a mostrar mayor respeto por lo escrito, en el sentido de que son más fieles a la información provista por el texto, que en este caso corresponde a la trama de Lily.

### 4.3 El manejo de las tramas

En este apartado, analizamos el manejo que los niños hicieron de las dos tramas presentes en el libro álbum. Para ello consideramos tanto el número de tramas atendidas como la relación que los niños logran establecer entre las mismas.

#### 4.3.1 Número de tramas atendidas.

Recordaremos al lector que el libro álbum con el que trabajamos presentó dos tramas simultáneas en relación de contrapunto (la de la niña y la del perro). Por consiguiente, las respuestas de los niños en este respecto podían ser de dos tipos: incluir en sus narrativas una de las tramas o ambas.

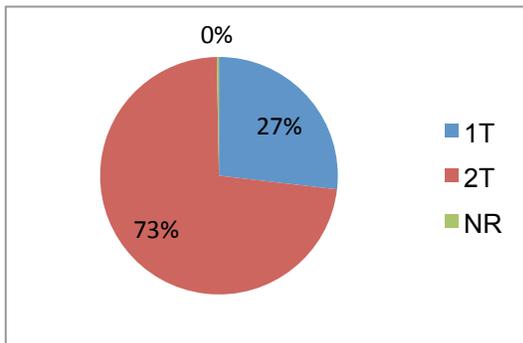
Un ejemplo de un fragmento narrativo en el que se incluyó una sola trama es el siguiente:

*“Lily siempre estaba distraída con los paisajes y cosas que había alrededor de ella”.*  
 (Rodrigo/2º/A2/C3)

Por el contrario, en el siguiente ejemplo, Luis considera ambas tramas:

*“Lily iba a ir a unas escaleras altas y Nicky vio a un puente con ojos que estaba triste y otra vez se asustó Nicky”  
(Luis/3P°/A5/C2).*

Como se muestra en la Figura 25, la mayoría de las narraciones de los niños (73%) incluyeron dos tramas.



**Figura 25.** Comportamiento general de número de tramas

*Nota:* 1T= una trama, 2T= dos tramas, NR= No respondieron. En esta gráfica se muestran los porcentajes de cada tipo de respuesta, sin importar el grado escolar ni la condición de realización de la tarea. N= 693.

Al considerar las diferentes condiciones bajo las cuales se realizó la tarea, los datos cobran una dimensión más específica, en la que si bien, bajo todas las condiciones es superior el porcentaje de tramas dobles, se privilegian, sobre todo en la condición 1 de la tarea (cuando solamente se muestran las ilustraciones). La Tabla 8 ilustra este comportamiento.

**Tabla 8.**  
*Número de Tramas Atendidas por Condición de Realización de la Tarea*

	1T	Porcentaje	2T	Porcentaje
Condición 1	34	4.91	196	28.28
Condición 2	81	11.69	149	21.50
Condición 3	71	10.25	160	23.09
<b>Total</b>	186	26.84	505	72.87

*Nota:* 1T= una trama; 2T= dos tramas; los porcentajes presentados correspondientes al total de respuestas obtenidas. N=693

Este resultado es congruente con los resultados presentados en el apartado anterior (de qué y de quiénes trataron los relatos), ya que si la condición 1 es la

que favorece que los niños incluyan a todos los protagonistas en su relato, lógicamente considerarán ambas tramas en su dictado. A su vez, si bajo las condiciones 2 y 3 tienden a omitir a algún de los personajes, aumenta el número de casos en que solamente atienden a una trama.

#### **4.3.2 Relación entre tramas.**

La variable *relación entre tramas* se refiere a la forma en que los niños integraron ambas tramas en el texto que estructuraron para cada una de las aperturas del libro álbum. Por lo anterior, para este análisis se consideró solamente el 73% de respuestas en las que efectivamente se presentaban dos tramas (505 textos).

Para definir las categorías de análisis de esta variable tomamos en consideración la presencia de ciertos marcadores discursivos (conectores lógicos) que los niños utilizaron para poner en relación ambas tramas. Cabe mencionar que las respuestas no fueron analizadas por cláusulas separadas, sino por grupo de cláusulas para cada trama. Por ejemplo, si dividimos por cláusulas el dictado que realiza Santiago obtenemos las siguientes tres “*Lili saluda a los pájaros/ y les da de comer/ y Nicky corre del monstruo del lago*”<sup>i</sup> (Santiago M/ 2°/A8/ C2); pero si agrupamos por cláusulas relacionadas con cada trama obtenemos sólo dos “*Lily saluda a los pájaros y les da de comer/ y Nicky corre del monstruo del lago*”. Agrupar de esta manera nos permitió analizar cómo están relacionados los grupos de cláusulas de cada una de las tramas.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, definimos dos categorías de respuesta: tramas independientes y tramas coordinadas. Las *tramas independientes* se caracterizan por estar yuxtapuestas, por lo que parecieran no tienen relación entre sí. Cabe aclarar que ello no necesariamente implica que no estén relacionadas, tal vez, los niños tienen dificultad para utilizar los marcadores lingüísticos apropiados para expresar una relación. Sin embargo, para los fines de esta investigación las consideramos como tramas independientes, ya que no presentan marcadores que evidencien simultaneidad o contraste. El conector

lógico presente en este tipo de respuestas es “y” o en su defecto, no se incluye ningún conector. Por ejemplo (en lo sucesivo se utilizarán barras diagonales para separar los grupos de cláusulas en los ejemplos de esta variable):

*“Lily saluda a los pájaros y les da de comer/ y Nicky corre del monstruo del lago”.*  
(Santiago M/ 2°/ A8/ C2)

*“El perro está asustado porque ve que el faro tiene ojos, boca y dientes./ La niña está feliz y tiene una planta en las dos manos”.*  
(Lalo/ 2°/ A5/ C1)

En la categoría de *tramas coordinadas* clasificamos aquellas respuestas en las que ambas tramas presentaron relaciones a través de marcadores discursivos de simultaneidad (con conectores como “mientras”, “en lo que”, “cuando”), contraste (“pero”, “aunque”, “por otro lado”) o mixtos.

Presentamos a continuación dos ejemplos de narraciones con tramas simultáneas:

*“Después fue la hora de cenar y el perro se imaginó todo lo que había visto en su paseo/ mientras la niña comía muy a gusto en la mesa”.*  
(Amelia/2°/A10/C3)

*“Cuando llegaron a la frutería Kity le pidió al señor unos apios./ en lo que Lucas veía un basurero con una boca y dientes filosos.  
Y Lucas pensó que se lo quería comer”.*  
(Diego/ 2°/A4/C3)

Un buen ejemplo de narración con tramas coordinadas de contraste es el siguiente:

*“Lucía ya está dormida/ pero Nicky se asustó con unas ratas”.*  
(Emilia/ 2°/A11/C2)

Se clasificaron como *tramas coordinadas mixtas* aquellas en las se presentaban dos tipos de relación dentro de una misma narración: ya sea independientes y simultáneas, simultáneas y de contraste, o independientes y de contraste. Presentamos a continuación algunos ejemplos:

**“Mientras** regresaban a casa,/ Choby miró el anuncio de una tienda, había un señor con jugo de tomate. Choby lo miró detenidamente y pensó que el señor se salía del anuncio. **Trató de alertar a Sofi/ pero ella ni se dio cuenta”.**  
(Angélica/ 4°/A7/C1)

**“Iban de regreso a casa /cuando** Woof volteó y vio una cara formada por un reloj, la luna y un poste./ Andrea le dijo a Woof que se fueran ya a casa /y Woof se fue muy asombrado”.

(Yamell/ 4°/A6/C1)

Para comenzar con los resultados numéricos al respecto de esta variable, mencionaremos que de las 505 respuestas en las que los niños atendieron ambas tramas, el 61% corresponde con la categoría de tramas independientes y el 39% son tramas coordinadas. Estos resultados varían de acuerdo con el grado escolar al que pertenecen los niños: los niños más pequeños presentan mayor cantidad de tramas independientes y conforme aumenta el grado escolar se incrementa también la presencia de respuestas con tramas coordinadas. La Tabla 9 muestra estos resultados:

**Tabla 9.**  
*Frecuencia de Respuesta: Porcentaje de Tramas Coordinadas*

	3P°	2°	4°	Total L	Promedio L	Desv x cond
<b>Condición 1</b>	4.04	12.1	21	37.14	12.38	8.48
<b>Condición 2</b>	7.07	11.1	12.1	30.27	10.09	2.66
<b>Condición 3</b>	4.55	13.1	14.6	32.25	10.75	5.42
<b>Total C</b>	15.66	36.3	47.7			
<b>Promedio C</b>	5.22	12.1	15.9			
<b>Desv x grado</b>	1.62	1.00	4.59			

*Nota:* Total L= total por condición. Promedio L= promedio por condición; Desv x cond= desviación estándar por condición; Total C= total por grado; Promedio C= promedio por grado; Desv x grado= desviación por grado. Porcentajes calculados en base al total de tramas coordinadas N= 198.

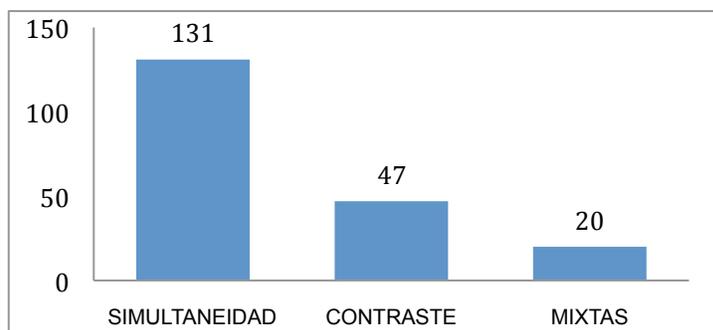
Observamos, pues, que existe un aumento en el promedio de respuestas que presentan tramas coordinadas conforme aumenta el grado escolar de los niños entrevistados. Así, los niños de 3° de preescolar fueron los que tuvieron un promedio más bajo de este tipo de respuestas, los niños de 2° de primaria tuvieron un promedio intermedio y los de 4° de primaria fueron quienes tuvieron el promedio más alto de este tipo de respuestas.

Al analizar estos datos, podemos explicar la tendencia general de nuestra muestra al manejo independiente de las tramas, ya que, la gran mayoría de los niños entrevistados (2/3 de la muestra) son menores de 8 años y su nivel de

desarrollo lingüístico podría interferir en su posibilidad de realizar construcciones lingüísticas más elaboradas.

La Tabla 9 también nos brinda información acerca de lo que sucede con cada grado escolar dependiendo de la condición de realización de la tarea. En este sentido, para los grados inferiores (3° P y 2°) la desviación estándar es poca, lo que indica que los resultados fueron similares bajo las diferentes condiciones de realización de la tarea. Sin embargo, para los niños de cuarto grado la desviación estándar es más alta, lo que indica que hubo mayor varianza en sus resultados dependiendo de la condición bajo la cual realizaron la tarea. En consecuencia, bajo la condición 1 (mirar sólo las ilustraciones del libro) los niños de 4° lograron el mayor promedio de tramas coordinadas, pero este promedio bajó en las condiciones 2 y 3, siendo la condición 2 (mirar y escuchar simultáneamente el texto) en la que menos casos de tramas coordinadas logran construir los niños.

Al centrarnos específicamente en las respuestas en las que los niños logran coordinar las tramas, es también importante señalar que en gran parte de los casos los niños logran construir tramas coordinadas simultáneas. Este dato es interesante, ya que el libro-álbum presenta ambas tramas simultáneamente, pero en conjunto con el texto se genera además una relación de contrapunto muy interesante. Tal vez por esta razón el tipo de tramas coordinadas que sigue en frecuencia a las simultáneas sean las de contraste. Son raros los casos en que los niños estructuran tramas mixtas. Estos datos se resumen en la Figura 26.



**Figura 26.** Frecuencia de tramas coordinadas

En general, podemos decir que los resultados en torno a esta variable podrían deberse a las diferentes posibilidades lingüísticas de los niños

entrevistados. Por ello los niños más grandes fueron los que lograron respuestas más elaboradas en las que coordinaron ambas tramas, en su mayoría estableciendo una relación de simultaneidad. No obstante, al igual que en el punto anterior del análisis, a los niños más grandes son a los que más afectó la condición bajo la cual realizaron la tarea, siendo la condición 2 (mirar y escuchar el texto simultáneamente), la que más impactó en su desempeño.

Para cerrar este apartado nos gustaría mencionar que, con base en los resultados de las variables antes expuestas, podemos decir que la condición de realización de la tarea impacta sobre el número de tramas que los niños manejan y sobre cómo las relacionan. Es mayor este impacto en la condición 2 (se presenta el texto y las ilustraciones en simultáneo) y para los niños de grados superiores. Volvimos a encontrar que la condición de realización de la tarea en la que entra en juego el texto, sesga las respuestas sobre todo de los niños más grandes.

#### **4.4 Fidelidad a los estímulos**

Consideramos también dentro de nuestro análisis la concordancia que los niños logran entre sus relatos y los estímulos provistos en cada modalidad de la tarea. En consecuencia, la categorización de respuesta que establecimos para el análisis del corpus en la condición 1 tuvo diferentes indicadores a los que establecimos para las condiciones 2 y 3.

La condición 1 nos permitió analizar el grado de fidelidad de las respuestas al estímulo visual (ilustraciones). Debido a esto, las respuestas se clasificaron básicamente en dos: respuestas “fieles” (aquellas que incluían las acciones o motivaciones de los personajes presentes en las ilustraciones); y respuestas “parcialmente fieles”.

Un ejemplo de una respuesta “fiel al estímulo” es la siguiente:

Texto dictado por la niña:

*Siguen caminando y Manchas vio que un árbol se inclinaba hacia él. Él empezó a ladrar de miedo, pero Lily siguió caminando.*  
(Ximena/ 4°/A3/C1)



**Figura 27** Apertura mostrada a Ximena/4°/A3/C1

En la condición 1 de la tarea, consideramos respuestas “parcialmente fieles” cuando los niños en su relato omiten información sobre alguno de los personajes. Presentamos a continuación un ejemplo de este tipo de respuesta.

Texto dictado por la niña:

*Luego el perro se detuvo a ver a los hipopótamos, él se imaginó que eran monstruos.*  
(Mayré/ 2°/A9/C1)



**Figura 28.** Apertura mostrada a Mayré/2°/A9/C1

Tuvimos también necesidad de introducir un tercer tipo de respuesta, que como veremos más adelante se presentó escasamente: “no concuerda con el estímulo”. Ubicamos en esta categoría respuestas en las que los niños incluían elementos fuera de la trama ilustrada que se les presentaba para, con ello, dar sentido a sus relatos.

Para poder establecer comparaciones entre las respuestas de los niños, mantuvimos estas tres categorías de respuestas en el análisis de los relatos obtenidos en las condiciones 2 y 3, pero hicimos algunos ajustes en función de los estímulos provistos: visuales y auditivos. De tal suerte que “ser fiel” en estos

contextos significó incorporar tanto la trama visual como la lingüística. Un ejemplo de este tipo de respuesta en la condición 2, es el siguiente:

Texto dictado por el niño:

*Lily nunca tenía miedo cuando salía a pasear porque su perro Nicky siempre la acompañaba. Pero Nicky siempre se imaginaba cosas que lo asustaban.*  
(Emiliano/ 4°/ A2/ C2)



**Figura 29.** Apertura mostrada Mayré/2°/A2/C1

Texto leído al niño:

Aún cuando comienza a anochecer de camino a casa, Lily nunca está asustada porque Nicky la acompaña.  
(Texto Ap.2)

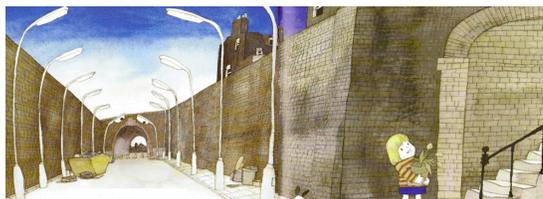
En este ejemplo, la niña entrevistada retoma información del estímulo auditivo correspondiente con la trama de Lily (aunque no corresponde con la apertura, la información es recuperada del estímulo auditivo) pero también incorpora información provista por la ilustración, al respecto de la trama del perro.

La categoría de “fidelidad parcial con el estímulo” para las condiciones 2 y 3, corresponde con aquellas respuestas en las que se retoma información proveniente solo de uno de los estímulos. Debido a que en estas dos condiciones entran en juego ambos estímulos, la parcialidad puede darse de tres formas diferentes, como se explica a continuación:

a) La fidelidad parcial tipo A se refiere a las respuestas que corresponden parcial o totalmente con el estímulo visual (ilustración) pero que no incorporan elementos provistos por el estímulo auditivo (texto leído). Por ejemplo:

Texto dictado por el niño:

*Y luego la niña estaba cargando una maceta y el perrito volvió a ver algo y la niña estaba subiendo las escaleras.*  
(Jorge/ 3P°/A5/ C2)



**Figura 30.** Apertura mostrada Jorge/3P°/A5/C2

Texto leído al niño:

...se detuvo por un momento a ver las estrellas de la noche.  
«¡Mira, Nicky!»- le dijo.  
«Esa estrella se llama la estrella de los perros».

En el ejemplo anterior, el niño entrevistado es fiel totalmente con el estímulo visual, ya que incorpora en su dictado información de las dos tramas presentes en

la ilustración. Sin embargo, no es fiel con la información provista por el estímulo auditivo presentado para esta apertura, ni con el de alguna otra apertura.

Dentro de este subtipo también consideramos las respuestas en las que los niños son parcialmente fieles con el estímulo visual, es decir, que solamente recuperen información perteneciente a una de las tramas provistas por la ilustración, pero que no recuperan información provista por el estímulo auditivo.

Texto dictado por el niño:

*Después Nicky vio dos ojos que lo veían. (lan/ 4°/ A6/ C3)*



**Figura 31.** Apertura mostrada lan/4°/A6/C3

Texto leído al niño:

*Mientras Lily camina pasa por la ventana de la Sra. Hall. Lily la saluda. La Sra. Hall siempre está tejiendo.*

b) La fidelidad parcial tipo B correspondió a las respuestas que son fieles total o parcialmente con el estímulo auditivo, pero que no corresponden con la información provista por el estímulo visual. Por ejemplo:

Texto dictado por el niño:

*Al pasar por el puente, Lily saluda a los patos y a las gaviotas dándoles pedacitos de pan y deseándoles las buenas noches. (Isabel/ 4°/ A8/ C2)*



**Figura 32.** Apertura mostrada Isabel/ 4°/A8/C2

Texto leído al niño:

*Lily se detuvo en el puente para Dar las buenas noches a las gaviotas y A los patos del canal.*

c) Por último, la fidelidad parcial tipo C correspondió a aquellas respuestas en las que los niños son fieles parcialmente con alguno de los estímulos o con ambos. Por ejemplo:

Texto dictado por el niño:

*Aproximadamente a las 12:00 del día Lily fue a hacer las compras. Eligió una manzana, un melón y una pera. Y siguió su camino. (Alejandra/4°/ A4/ C2)*



Texto leído al niño:

Hoy Lily hizo las compras que le encargó su mamá y entonces...

**Figura 33.** Apertura mostrada Alejandra/4°/A4/C2

En este ejemplo, observamos que la niña es fiel con el estímulo auditivo y parcialmente con el estímulo visual, ya que añade información provista por la ilustración perteneciente a Lily pero omite la información relacionada a la trama de Nicky. Por lo anterior, esta respuesta sería fiel con el estímulo auditivo y parcialmente fiel con el estímulo visual.

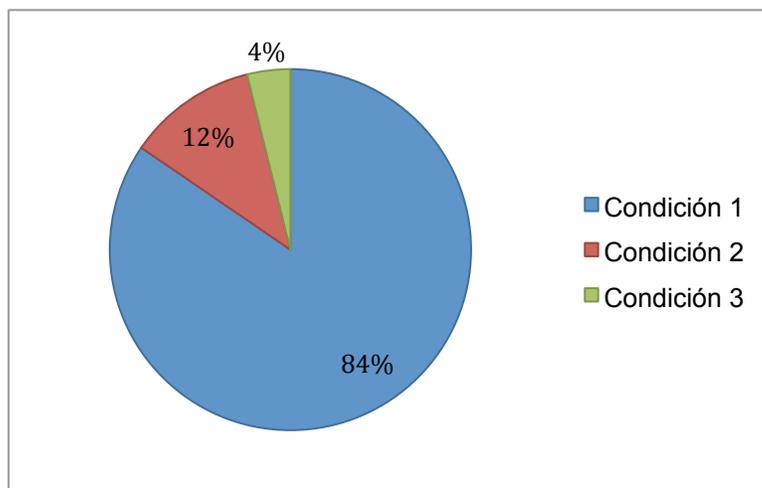
Independientemente del grado escolar y la condición de realización de la tarea, encontramos que la mayoría de las respuestas correspondieron con la categoría de “fidelidad parcial” con el estímulo, con un porcentaje de frecuencia del 68.4%. La Tabla 10 resume esta información.

**Tabla 10.**

*Fidelidad al Estímulo: Comportamiento General de la Muestra*

Tipo de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Respuestas fieles	209	30.16%
Fidelidad Parcial	474	68.4%
No concuerda	8	1.15%
No respondieron	2	0.29%
TOTAL	693	100%

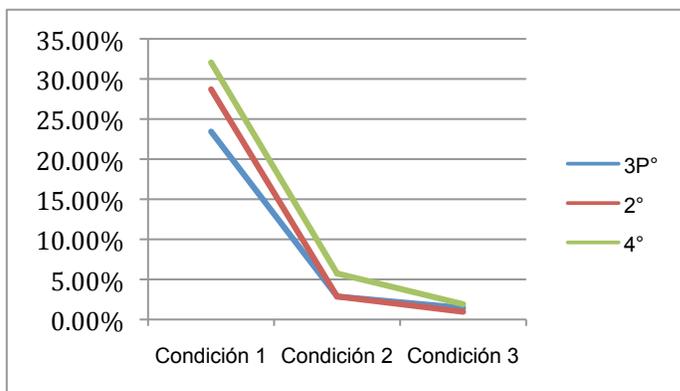
Dado que la respuesta más común en nuestra muestra fue que los niños fueran parcialmente fieles con los estímulos provistos, nos resultó pertinente analizar bajo qué circunstancias los niños sí logran ser fieles a dichos estímulos. Al respecto encontramos que, como se muestra en la Figura 34, esta respuesta se presentó sobre todo en la condición 1 de la tarea. Lo anterior nos muestra la dificultad por parte de los niños en general de coordinar la información provista por las ilustraciones y el texto escrito (condiciones 2 y 3) a la hora de narrar.



**Figura 34.** Respuestas fieles a los estímulos por condición de realización de la tarea

*Nota:* Porcentajes calculados con base en el total de respuestas de esta categoría. N= 209

En lo que respecta a lo que sucede dependiendo del grado escolar, a continuación presentamos una gráfica que nos ayudó a observar cómo se comportó nuestra población en este sentido.



**Figura 35.** Porcentaje de respuestas fieles a los estímulos, por grado y condición

*Nota:* Porcentajes calculados en base al total de respuestas de esta categoría. N= 209

Como se muestra en la Figura 35, los tres grados escolares se comportan de manera similar bajo las diferentes condiciones. En las condiciones 1 y 2 los niños más grandes (4° y 2°) son los que presentan un porcentaje mayor de respuestas en las que son fieles a los estímulos, mientras que a los niños más chicos (3P°) se les dificulta más. La condición 3, fue la que causó mayor dificultad sin importar el grado escolar.

Para resumir los resultados en torno a esta variable, podemos decir que la fidelidad al estímulo que los niños pueden presentar se ve afectada por las diferentes condiciones de realización de la tarea. La condición 1 (en la que los niños recuperan la historia sólo a partir de las ilustraciones del libro álbum) nos permitió constatar que la mayoría de los niños son fieles a las dos tramas ilustradas, siendo los niños más grandes los que tienen mayores posibilidades de integrar los dos tipos de estímulo en sus relatos. Por otra parte, observamos que en las condiciones en las que entran en juego ambos estímulos a la vez (condiciones 2 y 3) es más difícil que los niños sean congruentes con la información provista por los mismos.

#### **4.5 Las ilustraciones y las respuestas de los niños**

Hasta aquí hemos mostrado que las narraciones infantiles pueden incluir ambos personajes aunque, cuando incluyen las motivaciones, los niños prefieren darle prioridad a las del perro.

La sensibilidad de los niños hacia ambas tramas la constatamos sobre todo en la condición 1 de la tarea. Podemos decir que la condición de simultaneidad en la exposición a los estímulos (verbal/ visual) sesgó los resultados. Cuando los niños escuchaban la trama y veían simultáneamente las ilustraciones (condición 2), aumentaron las narraciones sobre la niña (sobre todo los niños de 4° año), mostrando con esto su necesidad de ajustar el relato a lo que conocen de la trama escrita. Esta situación fue menos evidente bajo la tercera condición de la tarea en

la que primero escuchaban la trama, después veían las ilustraciones y finalmente dictaban su narración.

Ahora bien, en este apartado nos centraremos en las respuestas de los niños para cada una de las aperturas. Como se mencionó en el apartado de metodología, cada una de estas tiene una combinación de elementos gráficos diferentes, por lo que pocas aperturas pueden considerarse como equivalentes. En lo que sigue presentamos un análisis muy general de estas respuestas, agrupando las aperturas en dos grandes categorías: a) aquellas que presentan de manera sutil elementos perturbadores y, con ello, no hacer tan evidente el contrapunto entre tramas. En esta categoría se encuentran las primeras seis aperturas del libro álbum.

b) Aperturas que presentan ilustraciones con elementos perturbadores explícitos y altamente contrastantes. En esta categoría se encuentran las aperturas de la séptima en adelante.

Presentamos a continuación algunos ejemplos de ambas categorías: La apertura 1 (Figura 36) que sirve de introducción a la historia es, hasta cierto punto, neutra en lo que respecta a las tramas porque en ella se presentan ambos protagonistas juntos en primer plano y no existe elemento perturbador. La expresión de Nicky, en esta primera apertura, no es del todo explícita. Quizá sólo a un lector/observador minucioso le haga sospechar que algo le sucede al perro.



**Figura 36.** Apertura 1 de “Lily Takes a Walk” sin texto

A diferencia de las primeras aperturas, a partir de la séptima las ilustraciones son altamente contrastantes ya que incluyen elementos perturbadores explícitos. Por ejemplo en la apertura 7 (figura 37) el elemento perturbador es el señor que sale del cartel, más los murciélagos que ocupan la mayor página de la apertura; Nicky en este escenario se muestra alarmado, mientras que Lily, caminando en sentido contrario, va con una sonrisa en la cara.



**Figura 37.** Apertura 7 de “Lily Takes a Walk” sin texto

De manera similar, en la apertura 10 (figura 38), que sirve como preámbulo al cierre del cuento, se clarifican y resumen las experiencias vividas por el perro durante el paseo. Mientras tanto, de manera contrastiva, Lily se muestra plácida cenando con su papás y platicando del paseo.



**Figura 38.** Apertura 10 de “Lily Takes a Walk” sin texto

Para observar si las respuestas de los niños eran diferentes dependiendo de la apertura a la que corresponden, en las diferentes condiciones bajo las que se realizó la tarea, se hizo una prueba estadística. Primero, se armó una base de datos con las respuestas de los niños para cada una de las aperturas en relación a

cada una de las variables, en las tres diferentes condiciones. Después se tomó la decisión de hacer la prueba chi cuadrada, para determinar si existe asociación entre las variables. La Tabla 11 resume esta información.

**Tabla 11.**

*Resumen de Resultados de Chi Cuadrada Considerando: Peso del Personaje por Condición de la Tarea*

Apertura	Valor obtenido	gl	ns	Coefficiente de Contingencia
7	12.95	6	0.044	0.413
8	10.87	4	0.028	0.384
9	14.87	6	0.021	0.437

*Nota:* gl= grados de libertad; ns= nivel de significancia.

De los resultados obtenidos destacamos los siguientes. Considerando los dos grandes bloques de ilustraciones antes mencionados, encontramos que la prioridad que otorgan los niños a la figura del perro estuvo sobre todo presente en relación con las aperturas 7, 8 y 9 que corresponden con aquellas ilustraciones en las que los elementos perturbadores que sirven para contrastar las tramas son explícitos.

Como lo hemos mencionado, la condición de la tarea nos ayudó a observar el peso que los niños otorgaron a los estímulos que les presentamos. En general, la mayoría de los niños presentaron respuestas a las que denominamos “parcialmente fieles” (Ver Tabla 10) debido a que la presencia de la narración escrita hizo que atendieran, en cierta proporción, a la narración leída y no a las ilustraciones. En consecuencia, cuando corrimos una Chi Cuadrada evaluando la relación entre la “fidelidad al estímulo” por “la condición de la tarea”, encontramos una fuerte asociación entre variables, independientemente de la apertura involucrada. Estos resultados se presentan en la Tabla 12.

**Tabla 12.**

*Resumen de valores de Chi Cuadrada al considerar "Fidelidad con el estímulo" por "Condición de la tarea" para cada apertura del libro álbum*

Apertura	Valor Obtenido	gl	ns	Coefficiente de contingencia
1	44.91	4	0.000	0.645
2	40.35	4	0.000	0.625
3	36.89	4	0.000	0.608
4	33.30	2	0.000	0.588
5	46.56	4	0.000	0.652
6	18.28	6	0.006	0.474
7	36.18	2	0.000	0.604
8	39.31	4	0.000	0.620
9	30.15	4	0.000	0.569
10	18.21	2	0.000	0.474
11	46.27	2	0.000	0.651

**Nota:** gl= grados de libertad, ns= nivel de significancia.

A partir de los resultados antes expuestos, nos atrevemos a mencionar que el peso narrativo que los niños otorgan a los personajes se ve modificado dependiendo del tipo de elemento perturbador en cada apertura. Y también que lado la fidelidad que los niños presentan a los estímulos está relacionada con la condición de realización de la tarea.

Cabe resaltar que este apartado, es apenas un esbozo del análisis que se podría realizar acerca del impacto de las diferencias gráficas de cada una de las aperturas sobre la posibilidad de los niños para reconstruir el cuento. Para ello se tendría que hacer un planteamiento diferente para el análisis de los datos, lo cual, no es objetivo de esta investigación, pero quisimos plantearlo para corroborar resultados antes mencionados y para dejar abierto este camino que también podría tomar la investigación.

## **CAPÍTULO V**

### **Conclusiones y comentarios finales**

El presente estudio tuvo como objetivo observar la posibilidad de los niños para integrar la información proveniente de dos medios, visual y escrito, al reconstruir la historia de un libro álbum que presenta dos tramas simultáneas y discordantes. A continuación presentamos lo que concluimos al respecto.

De acuerdo con lo inicialmente planteado, la primera hipótesis de nuestro estudio señalaba que cuando los niños enfrentan la tarea de reconstrucción de la trama, considerando tanto la narrativa escrita como las ilustraciones, el impacto de la narrativa escrita sería diferente de acuerdo con la edad. En un inicio esperábamos que: a) Los niños más pequeños (de 3° de preescolar) podrían centrar su reconstrucción a la información provista por las ilustraciones; y b) los niños más grandes (2° y 4° de primaria) podrían centrar su reconstrucción a la información provista por la narrativa escrita.

A partir del análisis de la información recabada, podemos decir que en efecto el impacto de la presencia de la narrativa escrita no fue equivalente para los tres grados escolares. Los argumentos son los siguientes. Primero, cuando los niños dictan una historia a partir de sólo mirar las ilustraciones del libro-álbum, logran, con relativa eficiencia, integrar las dos tramas que se presentan por este medio, siendo los niños más grandes quienes en su mayoría integran las dos tramas y las relacionan para dar coherencia a la historia. Sin embargo, cuando la tarea de narrar se después de haber estado expuestos a estímulos lingüísticos, los niños que son sensibles a la identificación de ambas tramas a través de los estímulos visuales y auditivos (principalmente los niños de 4° de primaria), sesgan sus respuestas casi siempre a favor de un solo personaje y tienen menos posibilidades de coordinar ambas tramas. Cabe señalar que los niños de 3° de

preescolar tienen resultados muy similares al mirar solo las ilustraciones o en conjunto con el estímulo lingüístico.

Segundo, el peso narrativo que los niños otorgan al perro y los personajes que incluyen en sus relatos a partir de considerar solamente las ilustraciones se ve modificado cuando los relatos surgen a partir de estímulos tanto lingüísticos como visuales. Mientras que, los niños de 3° de preescolar mantienen la tendencia a enfocarse en el perro como personaje central de la historia, mencionando sus motivaciones y estados de ánimo. En cambio, dicha tendencia disminuye de forma considerable en el caso de los niños más grandes (4° primaria), haciendo que el personaje central del que se hable sea la niña, quien coincidentemente corresponde a la trama que se ve corroborada en la información escrita.

Como tercer y último argumento al respecto del impacto de la lengua escrita rescatamos que la fidelidad que los niños tienen a la información provista por los estímulos estuvo fuertemente relacionada con la condición bajo la cuál realizaron la tarea. Cabe mencionar que la modalidad de la tarea que más impacto tuvo sobre las respuestas de los niños, fue en la cual, se proporcionaron de forma simultánea las ilustraciones y el texto escrito. Es decir, la situación que más se parece al acto lector cotidiano.

Con base en lo anterior, podemos concluir que la interdependencia entre las ilustraciones y la narrativa escrita, característica central de los libros álbum (Lewis, 2001; Nicolajeva y Scott, 2001, Arizpe y Styles, 2004), hace que la tarea de interpretación sea bastante compleja, incluso para niños de grados superiores y, por tanto, con mayor experiencia lectora y lingüística.

La segunda de nuestras hipótesis apuntaba a que la integración de tramas paralelas en el libro álbum sería más fácil cuando la tarea de reconstrucción se presentara en ausencia de la narrativa escrita. Consecuentemente con nuestros argumentos anteriores, esta hipótesis fue probada. Al respecto es importante agregar que la cantidad de niños que lograron producir tramas coordinadas fue escasa, sobre todo cuando se trataba de los niños menores (3° de preescolar y 2° de primaria).

Las diferencias entre las respuestas recabadas, al considerar las diferentes condiciones de la tarea, nos hacen pensar que: 1) las narrativas de los niños están condicionadas a los contextos en los que enfrentan este tipo de actividad, de manera que aunque pareciera que han incorporado en algún sentido la posibilidad de coordinar tramas, este logro no necesariamente se ve reflejado en contextos en los que (como en la condición 2 y 3 de la tarea) se ven obligados a sesgar sus narraciones a favor de apegarse a las narraciones lingüísticas a las que les otorgan mayor peso que a las ilustradas. 2) Los estímulos que les proporcionan los libros-álbum como el que empleamos pueden favorecer la estimulación lingüística, al menos en términos de enfrentar a los niños a fenómenos como el de la simultaneidad, a pesar de que todavía no logren expresar este tipo de relación temporal en diferentes circunstancias y su dominio les vaya a tomar todavía un largo tiempo. Al respecto de este segundo punto, Kriscautzky (2000) menciona que abordar la simultaneidad de eventos en una narración es algo complejo que no han consolidado incluso niños de once años. Sin embargo, cuando los niños de nuestra muestra lograron coordinar las tramas, lo hicieron en relación de simultaneidad. Por ello nos atrevemos a decir que el libro álbum puede servir como estímulo lingüístico de los niños, con un gran potencial didáctico.

Nos gustaría señalar también que las diferencias encontradas entre los niños de la muestra que resolvieron la condición 2 de la tarea (dictar la narración después de haber escuchado y visto simultáneamente el libro-álbum) y los de la condición 3 (quienes primero escucharon el texto, después miraron las ilustraciones del libro y luego recontaron) nos hace pensar que la experiencia lectora de los niños con mayor escolaridad los lleva a mostrar mayor fidelidad por la lengua escrita. En este sentido, los niños de 4° de primaria presentaron mayor número de narraciones en las que sólo consideraron una trama, por lo que los casos de fidelidad parcial con los estímulos aumentaron. También fueron los que presentaron mayor número de casos en los que otorgaban mayor peso narrativo a Lily, la trama presente en la narrativa escrita.

Así mismo, cuando la condición de realización de la tarea es lo más parecida al acto lector convencional, cuando se leen y se observan las

ilustraciones en simultáneo (condición 2), se les dificulta a los niños, sobre todo a los más grandes, ser fieles a los estímulos, atender a las dos tramas y coordinarlas.

Finalmente, quisiéramos mencionar algunos puntos de reflexión que quedaron pendientes. El primero de ellos se refiere a la necesidad de comenzar a definir variables u observables que permitan un análisis más profundo del impacto que tienen los libros álbum en general, así como de la posibilidad que tienen los niños de reconstruir la historia a partir de los elementos visuales y textuales. Sobre todo, es necesario profundizar en lo que respecta a las variables relacionadas con el número de tramas que los niños manejan y la forma en la que las relacionan.

Por otro lado, a partir del somero análisis estadístico realizado, observamos diferencias en los resultados dependiendo de la apertura del libro a la que corresponden, a partir de lo cual se evidencia que las aperturas del libro álbum en efecto no son equivalentes. Constatamos la fuerza de las ilustraciones respecto del peso del personaje cuando éstas presentaron elementos de contraste explícitos. Así mismo, el análisis nos sirvió para observar la influencia de la condición de la tarea sobre la fidelidad hacia los estímulos en las respuestas de los niños.

Otra cuestión que dejamos pendiente para algún trabajo futuro es el análisis cualitativo de los datos de la primera parte de la entrevista con los niños, en la que, previo al dictado, explicaron de qué trata el cuento. En torno a ello, sería interesante reflexionar sobre qué tan congruente es lo que los niños dictaron con la apreciación preliminar que tienen de lo que trata el cuento, es decir, si mantienen su postura inicial o renuncian a ella cuando se les solicita el dictado.

Para finalizar nos gustaría mencionar que a partir de la realización de este estudio, hemos redimensionado la complejidad y el potencial didáctico que los libros álbum pueden tener. Así mismo, se evidencia que todavía hay mucho que investigar al respecto de la dinámica entre las ilustraciones y el texto escrito, así como, las exigencias que este tipo particular de texto implican para el lector.

## Referencias bibliográficas

- Arizpe y Styles (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arnold, A. (1969). *Pictures and Stories from Forgotten. Children's Books*. New York: Dover Publications.
- Barriga, R. (2002). De Cenicienta a Amor en Silencio: un estudio sobre narraciones infantiles. En *Estudios sobre habla en los años escolares: un solecito calentote* (pp. 87-110). México: El Colegio de México.
- Berman, R. (2004). Between Emergence and Mastery. The Long Developmental Route of Language Acquisition en Berman, R. (Ed.) *Language Development Across Childhood and Adolescence* (p. 9-33).Vol.3. Amsterdam: Benjamins Publishing Company.
- Berman, R. y Slobin, D. (1994). Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Butler, J., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Pugzles Lorch, E., Van den Broek, P. & Withe, M. J. (2005). En Paris, S. & Stahl, S. (Eds.) *Children's Reading Comprehension and Assessment* (p.107-130). Mahwah, NJ: Routledge.
- Calsamiglia y Tusón, A. (2007). La textura discursiva en *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (p. 207-240). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Calfee, R. & Miller, R. (2005). Comprehending Through Composing: Reflections on Reading Assessment Strategies en Paris, S. y Stahl, S. (Eds.) *Children's Reading Comprehension and Assessment* (p. 215-233) Mahwah, NJ: Routledge.
- Carpenter, R., Hamilton, E., Paris, A. y Paris, S. (2005). Spurious and Genuine Correlates of Children's Reading Comprehension en Paris, S. Stahl, S. (Eds.) *Children's Reading Comprehension and Assessment* (p.131-160) Mahwah, NJ: Routledge
- Castorina, J.A., Lenzi, A. y Fernández, S. (1996). Alcances del Método de Exploración Crítica en Psicología Genética en Casávola, H.M., Castorina, J.A., Fernández, S.L., Kaufaman, A.M., Lenzi, A., y Palau, G. *Psicología*

- Genética “Aspectos Metodológicos e Implicaciones Metodológicas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chartier, A. M. (2004). La literatura infantil en la escuela. En *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación Histórica* (p.123-169). México: Fondo de Cultura Económica.
- Clark, E. (2009). *First Language Acquisition.* Cambridge, ED: Cambridge University Press.
- Colomer, T.(1996). El álbum y el texto en Pifano, C (Ed.) (2005) *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños* (p. 40-45), No. 1. Venezuela: Banco del libro, CONAC.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela,* México: Fondo de cultura económica.
- Doonan, J. (1996). El libro álbum moderno en Pifano, C. (Ed.) (2005) *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños* (p. 46-65), No. 1. Caracas: Banco del libro, CONAC.
- Duchan, J. y Segal, E. (1997). Interclausal connectives as indicators of structuring in narrative en Costermans, J. & Fayol M. (Eds.) *Processing Interclausal Relationships. Studies in the production and comprehension of text* (p.95-119), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fernández, R. (2009. 28 de agosto). Serguéi Mijalkov, autor de los himnos ruso y soviético. Poeta y dramaturgo, era un clásico de la literatura infantil. El País. Recuperado de:  
[http://elpais.com/diario/2009/08/28/necrologicas/1251410402\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2009/08/28/necrologicas/1251410402_850215.html)
- Ferreiro, E. (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant.* Ginebra: Libraire Droz.
- Fraser, J. (1991). El libro para niños en la Unión Soviética de los años veinte en Pifano, C. (Ed.) (2005) *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños* (p. 32-39), No. 1. Caracas: Banco del libro, CONAC.

- Genereux, R. y MacKeough, A. (2007). *Developing Narrative Interpretation: Structural And Content Analyses*. British Journal of Educational Psychology. 77, 849–872.
- Green, E. (1989). Los libros-álbum de Randolph Caldecott: la invención de un género en Pifano, C. (Ed.) (2005). *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños* (p. 22-31), No. 1. Caracas: Banco del libro, CONAC.
- Hudson y Shapiro (1997). Coherence and Cohesion in Children's Stories en Costermans, J. & Fayol M. (Eds.) *Processing Interclausal Relationships. Studies in the production and comprehension of text* (p.23- 48), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kendeou, P., Lynch, J., Van den Broek, P. & Withe, M. J. (2007). En McNamara, D. (Ed.) *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions and Technologies* (p. 27-45). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kriscautzky, M. (2000) La simultaneidad: un problema de organización textual en producciones escritas infantiles (Tesis de Maestría), México: CINVESTAV-DIE.
- Leslie, L. y Caldwell, J. A. (2009) Formal and Informal Measures of Reading Comprehension en Israel, S. & Duffy, G. (Eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension* (p.403-427). Mahwah, NJ: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks*. London: Routledge.
- Magliano, J., Millis, K., McNamara, D. and Ozuru, Y. (2007). A Multidimensional Framework to Evaluate Reading Assessment Tools en McNamara, D. (Ed.) *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions and Technologies* (p. 107-136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Marantz , K. (1995). Con estas luces en Pifano, C. (Ed.) (2005) *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños* (p. 14-21), No. 1. Bogotá: Banco del libro, CONAC.
- McCabe A. y Peterson C. (1997). Meaningful “mistakes”: the systematicity of children's connectives in narrative discourse and the social origins of this

- usage about the past en Costermans, J. & Fayol M. (Eds.) *Processing Interclausal Relationships. Studies in the production and comprehension of text* (p.139-154), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Millis (2009). *Floating on a Sea of Talk: Reading Comprehension Through Speaking and Listening*. *The Reading Teacher*, 63(4), pp. 325–329. International Reading Association
- Nicolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York : Routledge. Taylor & Francis Group.
- Nodelman, P. (1988). *Words About Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens : The University of Georgia Press.
- Pellicer, A. (1988). La expresión lingüística de relaciones temporales en producciones escritas de niños entre 7 y 12 años de edad. (Tesis de maestría). México: DIE- CINVESTAV/IPN.
- Rosenbalt, L. (2002). El desafío de la literatura en *La literatura como exploración* (p.29-49). México: Fondo de Cultura Económica.
- Servicio de Estudios y Documentación. D.G. del Libro, Archivos y Bibliotecas Españolas (2010). *Los libros infantiles y juveniles*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Shulevitz, U. (2005). ¿Qué es un Libro Álbum? en Pifano, C. (Ed.) *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños (p.8- 13)*, No. 1. Caracas: Banco del libro, CONAC.
- Sipe, L. R. (1998). *How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships*. *Children's Literature in Education: An International Quarterly* 29, 97–108.
- Sipe, L. y Brightman, A. (2009). *Young Children's Interpretations of Page Breaks in Contemporary Picture Storybooks*. *Journal of Literacy Research* 41: 68 DOI: 10.1080/10862960802695214. Obtenido de: <http://jlr.sagepub.com/content/41/1/68.full.pdf>
- Solé, I. (1992): *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.

- Stahl, K. (2009). Assessing the Comprehension of Young Children en Israel, S. & Duffy, G. (Eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension* (p.428-448). Chicago, Il: Routledge.
- Tuba, T. & Banu, A. (2006) *The Effect of a Summarization-Based Cumulative Retelling Strategy on Listening Comprehension of College Students with Visual Impairments*. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. Junio,353-365.
- Van Dijk, T. (Comp.)(1997). El discurso como estructura y proceso en *Estudios sobre el discurso 1. Una introducción multidisciplinaria* (p.271-303) Barcelona: Gedisa.
- Westby, C. (1999). Assessing and Remediating Text Comprehension Problems en Kamhi, A. y Catts, H. (Eds.) *Reading Disabilities. A Developmental Language Perspective* (p. 199-259). Mahwah, NJ: Allyn and Bacon.

### **Referencias de libros infantiles**

- Browne, A. (2004). El juego de las formas. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Los especiales de A la orilla del viento.
- Browne, A. (2006). Ramón Preocupón. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Los especiales de A la orilla del viento.
- Browne, A. (1986) Piggy book. London: MacRae Books.
- Browne, A. (2004 ) en el bosque. México: Fondo de Cultura Económica.
- Caldecott, R. (1878). The Complete Collection of Pictures and Songs. Digital Collection Library of the Congress. Recuperado de:  
<http://lcweb2.loc.gov/cgi-bin/ampage>
- Carle, E. (1969) The very hungry caterpillar. Rutherford, NJ: Putnam.
- Grimm, J. & Grimm, W. (1989) The frog King and Other Tales of the Brothers Grimm. New York: Signet Classics.
- Hopman, P. & Veldkamp, T. (2000). 22 Huérfanos. México: Fondo de Cultura Económica
- Kitamura, S. (1987). Lily Takes a Walk. New York: Dutton.

Mijalkov, S. (1973) El tío Stiopa. Moscú: Editorial Progreso.

Sendak, M. (1963) Where the wild things are. New York: Harper & Row.

---